

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S

Navn på kandidater:
Tanja Arntsen og Åsa H. Henriksen

Skolens forståelse og praksis i arbeidet med barn med atferdsvansker

"Det er jo de øyeblikkene, de små øyeblikkene som gjør alt verdt det. De små øyeblikkene der vi ser det er utvikling, at ting skjer, det er det som gjør alt verd det."

Dato: 15.02.2016

Totalt antall sider: 120

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Forord	1
1.0 Innledning.....	2
1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven.....	2
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Lovverk og retningslinjer	6
2.1 Forståelse av sentrale dokumenter og føringer i lovverket	6
2.2 Opplæringsloven og Kunnskapsløftet	7
2.3 Atferdsvansker	10
3.0 Teoretisk grunnlag.....	12
3.1 Atferdsvansker	12
3.1.1 Betegnelser på atferdsvansker	13
3.1.2 Forståelse av atferdsvansker.....	13
3.2 Individperspektiv.....	18
3.2.1 Aktørperspektivet	19
3.2.2 Mestringsperspektivet	21
3.2.3 Mestringsstrategier	23
3.2.4 Resiliens	24
3.3 Sosial læringsteori	26
3.4 Systemteoretisk perspektiv.....	28
3.4.1 Ulike forklaringsfaktorer på atferdsvansker sett fra systemperspektiv	30
3.5 Sosial kompetanse	31
3.6 Relasjon og kommunikasjon	33
3.6.1 Relasjoner mellom voksne og barn i skolen.....	35
3.6.2 Relasjoner og atferdsvansker	39
3.6.3 Samarbeid med foreldre	42
4.0 Metode.....	45
4.1 Innledning.....	45
4.2 Forskningsstrategi	45
4.3 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	46
4.4 Valg av metode for datainnsamling	48
4.5 Utvalg	49
4.6 Presentasjon av informantene.....	50
4.7 Intervjuguide	50
4.8 Gjennomføring av intervjuene	51
4.9 Gjennomføring av analysen	53
4.10 Vurderinger	55
5.0 Analyse.....	58
5.1 Hvordan blir barn med atferdsvansker forstått i skolen	58
5.1.1 Lovverk og retningslinjer	58
5.1.2 Hva kjennetegner barn med atferdsvansker i skolen.....	59

5.1.3 Hvilken forståelse av atferdsvansker er det som kommer til uttrykk.....	61
5.1.4 Friskfaktorer og styrker hos barna	69
5.2 Hvilke strategier bruker skolen når barn viser atferdsvansker	71
5.2.1 Handlingsrom og Læringsmiljø	71
5.2.2 Hvilke strategier bruker skolen når utagerende situasjoner oppstår	76
5.2.3. Debriefing	79
5.2.4 Betydningen av foreldresamarbeid.....	81
5.3 Erfaringer og kompetanse	84
5.3.1 Hva gjør det med dere å jobbe med disse barna.....	84
5.3.2 Hvilken kompetanse er viktig å ha for å ivareta barn med atferdsvansker	86
5.3.3 Hva er deres personlige styrker	89
6.0 Drøfting av hovedfunn	91
6.1. Lovverk og retningslinjer	91
6.2 Kjennetegn ved barn med atferdsvansker	91
6.3 Hvilken forståelse kommer til uttrykk	92
6.4 Hvilke strategier bruker skolen	94
6.5 Foreldresamarbeid	100
6.6 Erfaringer og kompetanse	101
7.0 Sammendrag og avsluttende refleksjoner	105
7.1 Sammenfatning.....	106
7.2 Veien videre	107
8.0 Litteraturliste	111
<i>Samtykke fra NSD.....</i>	<i>114</i>
<i>Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med</i>	<i>115</i>
<i>Intervjuguide med samtykkeerklæring</i>	<i>115</i>

Forord

Vi er to masterstudenter som begge har lang erfaring med å arbeide med barn. Arbeidet med masteroppgaven har gitt oss mulighet til å fordype oss i et fagområde vi har et sterkt engasjement for. Det har vært en både krevende og givende prosess. For oss har det vært lærerikt og nyttig å utarbeide en felles masteroppgave. Vi har vært hverandres støttespillere og utfordrere gjennom hele prosessen. Gjennom vår lesning av store mengder teori, gjennomføring av vår undersøkelse og drøftinger av ulike problemstillinger som har oppstått underveis, mener vi at vi har utviklet oss som fagpersoner i denne perioden.

Vi vil rette en stor takk til våre informanter. Fordi dere var villige til å stille opp i deres travle hverdager og dele deres erfaringer og tanker med oss kunne vi gjennomføre vår undersøkelse i den formen vi ønsket.

Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Øystein Henriksen som har gitt oss gode råd og utfordret oss i passe mengder gjennom konstruktiv og støttende veiledning.

Det rettes også en stor takk til familie, venner og kollegaer som har gitt oss oppmuntrende ord og støtte når vi noen ganger i denne prosessen som har tatt mye tid og energi.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Vi er to studenter som har grunnutdanning som barnevernspedagoger, og har jobbet med barn og familier i mange år etter endt utdanning. Den ene har lang erfaring fra arbeid som daglig leder i skolefritidsordning (SFO), den andre har lang erfaring fra kommunalt og statlig barnevern. Som tema for vår masteroppgave har vi valgt barn som har atferdsvansker, og har valgt skolen som arena. Det er sammensatte og komplekse utfordringer i skolehverdagen for både barna og de voksne. Vi er opptatte av å finne ut hvordan skolen ivaretar barn som viser atferd som utfordrer både voksne og medelever. Skolen er nøkkelen til et godt voksenliv, derfor er skolens ivaretagelse av de sårbare barna særskilt viktig. Skolen er barns viktigste utviklingsarena nest etter foreldrene.

Studenten som jobber i skolen har et engasjement og motivasjon for å undersøke dette temaet fordi hun ut fra sin erfaring med å jobbe i skolen ser at denne problematikken gir skolen som system store utfordringer. Studentens erfaring er at når barn sliter med atferdsvansker medfører dette økte belastninger for elevene og foreldrene og skolen. Gjennom mange års erfaring ser studenten at det skjer lite på området med hensyn til å ha etablerte verktøy og metoder i skolen til å jobbe med dette. Praksis blir i stor grad utledet av den enkelte ansattes kompetanse, erfaring og engasjement. Denne problematikken gir en slitasje i skolen som system, fordi disse barna med sine utfordringer tar mye tid og oppmerksomhet. Studenten som jobber i det statlige barnevernet ser gjennom samarbeid med andre instanser at barn som strever med atferdsvansker ofte er en stor utfordring for skolene. I mange tilfeller får negative opplevelser og utfordringer som skolen rapporterer om stor oppmerksomhet på samarbeidsmøter. Det kommer ofte til uttrykk forståelser som i stor grad er preget av egenskapsforklaringer knyttet til det enkelte barn. Studenten sitter med et inntrykk av at det ikke foreligger tilstrekkelig kunnskap i skolene på hvordan man kan forstå atferdsvansker hos barn ut fra et mer helhetlig perspektiv på barnet og omgivelsene rundt barnet.

1.2 Formål og problemstilling

Vi ønsket å undersøke hvordan barn med atferdsvansker blir sett og forstått i skolehverdagen. Hva gjør skolen når barn viser utfordrende atferd, som blir til hinder for at de nyttiggjør seg den ordinære skolehverdagen. Hva baserer man tiltakene på, vektlegger man både teori og erfaringsbasert kunnskap. Hvem jobber med disse barna. Hvilken kompetanse vurderer skolen er viktig at de som skal jobbe med denne type utfordringer har.

I Skolerapport (Bufdir., 2014), henvises det til at nyere forskning ifølge Vinnerljung (2013) viser at utdanning er den største beskyttelsesfaktoren for utsatte barns langsiktige positive utvikling. Manglende skolegang vurderes å være en viktig risikofaktor som kan få stor betydning for hvordan man tilpasser seg utfordringer senere i livet. Forskningen viser at utdanning er den enkeltfaktoren som har størst betydning for levekår og helse senere i livet. Skolens forståelse og arbeid med barn som viser utfordrende atferd er derfor av stor betydning for disse barnas lærings- og utviklingsmuligheter i et livsperspektiv.

Det fremheves i Skolerapport (Bufdir, 2014) at det er viktig å jobbe for å underbygge elevenes motivasjon for skole og utdanning. Det vises til at mens man tidligere har trodd at evner og motivasjon i større grad var mer eller mindre stabile personlighetstrekk, er forskningen nå mer opptatt av at både evner og motivasjon er mer situasjonsbestemt og relasjonsbetinget. Gode rollemodeller beskrives å være viktige motivasjonsfaktorer for elevene.

Vi ønsker å finne ut hvordan ansatte jobber med barns atferdsvansker i skolen, og hva de tenker om betydningen av relasjonen mellom den voksne og barnet. Med utgangspunkt i dette blir vår problemstilling:

Hvordan er forståelsen og praksisen i skolens arbeid med elever som viser atferdsvansker.

Hvordan beskriver de ansatte sine egne erfaringer og kompetanse i arbeidet med barn med atferdsvansker.

Vi var interesserte i å få innsyn i hva som preger skolens holdninger og elevsyn overfor de barna som utfordrer de voksne i skolen, ved at de viser utagerende atferdsvansker. Vi var opptatte av om vi ut fra vår undersøkelse ville få frem en tydelig forankret praksis i skolens arbeid med disse barna, og hva skolen vektlegger som førende i dette arbeidet. Vi ønsket også i finne ut av om skolen har etablerte rutiner og planer for hvordan man skal kvalitetssikre at man jobber målrettet for at barn som strever med atferdsvansker skal få hjelp og mulighet til endring for å sikre deres mestrings- og utviklingsmuligheter.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Atferdsvansker er en samlebetegnelse som brukes på forskjellige typer atferd som avviker fra forventet atferd. Atferdsvansker deles gjerne inn i to hovedkategorier, utagerende og innagerende atferd. I vår undersøkelse har vi vært opptatte av å undersøke hvordan skolens forståelse og praksis er i arbeidet med barn med utagerende atferd. Vi vil i hovedsak bruke betegnelsen atferdsvansker i vår oppgave. Når vi refererer fra forfattere bruker vi den betegnelsen de respektive forfatterne vi henviser til har brukt.

Forståelsen av hva som oppleves som problematisk atferd er avhengig av mange faktorer, der kontekst og sosiokulturelle forhold har betydning. I rapporten ”Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge” (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2013), vises det til at det kan være hensiktsmessig å skille mellom en medisinsk diagnostisk og en utviklingspsykologisk forståelse av atferdsforstyrrelser. Atferdsvansker kan dermed være innenfor eller utenfor diagnostisk område. I en utviklingspsykologisk tilnærming vektlegger man en dimensjonal forståelse, der man identifiserer avvikende atferdsuttrykk og definerer alvorlighetsgraden fra lite til mye. En medisinsk diagnostisk tilnærming vektlegger en kategorisk forståelse, og skiller mellom de som har og de som ikke har atferdsvansker. I vår undersøkelse har vi hatt fokus på en utviklingspsykologisk forståelse av atferdsvansker.

I innledningen til intervjuene klargjorde vi at vår undersøkelse ikke var avgrenset til å gjelde barn med diagnoser knyttet til atferdsvansker. Vi ønsket at informantene skulle gi oss informasjon om sin forståelse og praksis i arbeidet med barn med atferdsvansker ut fra sine

erfaringer på dette området, uavhengig av om barna de refererte sin erfaring til hadde diagnoser eller ikke.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette innledningskapitlet har vi gjort rede for bakgrunn for vårt valg av tema og problemstilling. Vi har valgt å ta utgangspunkt i de voksnes perspektiv for å belyse vårt tema. I kapittel 2 har vi redegjort kort for lovverk og retningslinjer i skolen. I kapittel 3 har vi belyst vårt tema gjennom relevant teori og forskning på området. De metodiske valgene vi har gjort i vår undersøkelse redegjøres for i kapittel 4. Våre data er baserte på individuelle intervju med rektorer og gruppeintervju med lærere og miljøterapeuter ved to skoler. I kapittel 5 har vi presentert funnene fra vår undersøkelse og analysert funnene. I kapittel 6 har vi drøftet hovedfunnene i lys av aktuell teori og forskning. I kapittel 7 har vi sammenfattet våre funn og reflektert over hvordan våre funn kan brukes som et bidrag til utvikling av en bedre praksis i skolehverdagen i arbeidet med barn med atferdsvansker.

2.0 Lovverk og retningslinjer

2.1 Forståelse av sentrale dokumenter og føringer i lovverket

De institusjonelle rammene for grunnskolen reguleres av Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (2006), og av disse fremkommer skolens rammeverk og forpliktelser. Av Kunnskapsløftet fremkommer prinsipper for opplæringen, generell del av læreplanen og læreplaner for fag. Dette skal danne grunnlaget for hvordan skolen forstår og utøver sitt oppdrag og ansvar. Grunnskolen bygger på prinsippet om at vi skal ha en likeverdig skole, med tilpasset opplæring etter behov for alle elever. Samfunnsoppdraget til skolen er å bidra til at elevene blir selvstendige tenkende individer, som fungerer godt i samfunnet. Ifølge formålsparagrafen § 1-1 i Opplæringsloven skal skolen skape høvelige voksne.

Skolen har et særskilt ansvar for å bidra til barns opplæring også når det gjelder å gjøre dem rustet til å møte livets oppgaver og utfordringer sammen med andre. Skolen har dermed fått tildelt en viktig oppdragerrolle som i tillegg til opplæring i skolefag, også gjelder personlig læring om mestring av eget liv og utvikling av sosial kompetanse. Skolen har dermed fått en betydningsfull rolle i opplæring og påvirkning i barnas liv i det moderne kunnskapssamfunnet (Skogen & Holmberg, 2002).

Av ”Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007), fremkommer det at skolen har ansvar for å drive et aktivt og systematisk arbeid, for å fremme et godt psykososialt miljø, som gir den enkelte elev vilkår for å oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Ansvar for psykisk helsearbeid for barn og unge er tillagt kommunen som helhet. Dette betyr at alle kommunale tjenester som er i kontakt med barn og unge er involverte i dette ansvaret. Kjennetegn ved gode læringsmiljø er en tydelig sammenheng mellom elevenes trivsel, sosiale læring og god helse både psykisk og fysisk. Evne til å mestre tanker, følelser og atferd i forhold til hverdagens ulike livsaspekter har betydning for individets psykiske helse. Vesentlige forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø er god skoleledelse og gode lærere. Når barn og unge strever med særskilte vansker kan skolehverdagen oppleves som vanskelig. For å kunne hjelpe de barna som strever, er det svært viktig at skolens ansatte har kunnskap og kompetanse til se og forstå disse barnas særskilte utfordringer, slik at de kan få den hjelpen de trenger og et

tilfredsstillende utbytte av opplæringen. De barna som kvalifiserer til rett til spesialundervisning skal det utarbeides individuell opplæringsplan for.

St.melding nr. 31 "Kvalitet i skolen" (2007-2008) vektlegger betydningen av et godt samarbeid mellom skolen og foresatte. Det vises til at utviklingen av et godt samarbeid forutsetter at hjem og skole kommuniserer tydelig med hverandre slik at man får avklart gjensidige forventninger. Det er skolen som har hovedansvaret for å etablere et godt samarbeid mellom hjem og skole, og skolen må være bevisst på at foreldrene kan være usikre på hvor mye de bør involvere seg i skolehverdagen. På mange skoler legges ansvaret for samarbeidet med foreldrene over på den enkelte lærer, og dette viser seg å skape utfordringer, fordi en del lærere opplever at de ikke har nødvendig kunnskap om hvordan de bør gå fram for å skape et godt samarbeid.

Barns rettigheter til brukermedvirkning er forankret i forskjellig lovverk og retningslinjer.

FNs konvensjon om barnets rettigheter sier følgende i artikkel 12:

1. *«Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»*

2.2 Opplæringsloven og Kunnskapsløftet

I henhold til Opplæringsloven § 1-1 er opplæringsens formål i skolen å åpne dører mot fremtiden og verden for elevene i samarbeid og forståelse med hjemmet. Skolen skal møte elevene med tillit, krav, utfordringer og respekt, dette for å gi elevene utfordringer som fremmer lærelyst og danning. Skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap, holdninger, utforskertrang, engasjement og ferdigheter for å kunne mestre sine liv slik at de kan delta i fellesskapet og arbeid i samfunnet. Opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier innenfor kristne og humanistiske tradisjoner og arv, faglig, etisk, praktisk og sosial læring. Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning.

Det skal som nevnt utarbeides en individuell opplærings plan for elever som har rett til spesialundervisning i henhold til § 5-1 i opplæringsloven. Planen skal inneholde mål og innholdet i opplæringen samt hvordan den skal drives. Planen skal utarbeides av elevens kontaktlærer og den som skal ha spesialundervisningen med eleven samt i samarbeid med eleven, foreldrene og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).

Hvis læreren er bekymret for om en elev trenger spesialundervisning, skal læreren melde fra til rektoren. Rektor på skolen fatter vedtak om spesialundervisning, etter at andre tiltak er prøvd eller vurdert prøvd. PPT utarbeider en sakkyndig vurdering etter at samtykke er innhentet hos foreldrene og viser denne at eleven har rett på spesialundervisning fatter rektor vedtaket. Den sakkyndige vurderingen er et enkeltvedtak og er rådgivende for kommunen. Den har to hovedelementer, utredning og tilrådning, vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilket opplæringstilbud PPT mener eleven bør ha. En gang i året skal skolen lage en skriftlig årsrapport om hvilken opplæring eleven har fått, med vurdering av elevens utvikling utfra målene i elevens individuelle opplæringsplan. Her vurderes også om det er behov for videre spesialundervisning. Det er viktig at eleven og foreldrene involveres i disse prosessene.

I Opplæringsloven § 9a står det at alle elevene skal føle trygghet og sosial tilhørighet, skolen skal systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, og at alle elevene har rett til et miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

I den generelle delen av læreplanen er det påpekt at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barna, og at dette oppdrageransvaret ikke kan overlates til skolen. Skolen og lærerne har ansvar for å bistå foreldrene i barnas utvikling. Det skal være samarbeid mellom skole og hjem, og det er skoleledere og lærere som har ansvar for å initiere og etablere dette samarbeidet.

Kunnskapsløftet (2006), som omfatter både grunnskolen og videregående skole har ført til endringer av skolens innhold, organisering og struktur. Det overordnede målet for reformen er at alle elever i skolen skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse slik at de kan

være aktive deltakere i samfunnet. Vi skal ha en inkluderende skole, der alle elever skal få likeverdige muligheter til å utvikle sine evner.

Mye av forarbeidet til Kunnskapsløftet har utgangspunkt i St. meld. nr 30 "Kultur for læring" (2003-2004). Målet var at man ønsket å heve kvaliteten i norsk skole, samtidig som en skulle ta vare på og videreutvikle egenarten i skolen. Av meldingen fremkommer det at man ønsker å bedre elevenes evner og lærelyst og å styrke deres grunnleggende ferdigheter, og for å oppnå dette mente man det ville være nødvendig med et systemskifte i måten å drive skolen på. Dette forutsatte at nasjonale myndigheter måtte tillate et større mangfold i valg av arbeidsmetoder og løsninger. Dette for at metoder og løsninger skulle kunne tilpasses situasjonen for den enkelte elev, lærer og skole.

I kunnskapsløftets generelle del står det at foreldrene har stor betydning for barnas læringsutbytte og motivasjon. Samarbeidet mellom skole og hjem er viktig for at den enkelte elev og grupper av elever skal få et godt læringsmiljø. God kommunikasjon er viktig for et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det skal være fokus på elevens faglige og sosiale utvikling og på trivsel i skolen. Skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeid med hjemmet. Foreldrene skal ha en reell mulighet til innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt. Det utvidete læringsmiljøet kan være en utfordring for skolen. Foreldrene er en vesentlig del av oppdraget, og de blir dermed en del av barnas læringsmiljø samtidig som de er utenfor læringsmiljøet. Det er en vanskelig avveining hva som er foreldrenes ansvar og hva som er skolens ansvar. Barn med atferdsvansker er særlig utsatt for at samarbeidet mellom skole og hjem kan bli dårlig, fordi det kan bli mye fokus på det negative.

I St. meld. nr 30 Kultur for læring (2003-2004), refereres det til at Opplæringslovens kapittel 11 fastsetter retten til elevmedvirkning i grunnskolen og videregående opplæring. Bestemmelsene gir elevene rett til å uttale seg, men gir dem ikke rettigheter til å ta beslutninger. Elevmedvirkning er tema både i den generelle delen av læreplanen og i noen av læreplanene for fag. Ifølge stortingsmeldingen kan forskning som er gjort på området tyde på at elevers opplevelse av medvirkning har positiv betydning både for elevenes læringsresultat

og for læringsmiljøet. Å ha rett til medvirkning og medbestemmelse betyr ikke at elevene skal bestemme, men det innebærer at elevene gis mulighet for å være delaktige og aktive med i planlegging, gjennomføring og vurdering av sin læring. Lærernes evne til å skape gode læringsmiljø, som bidrar til å gi elever mål å strekke seg mot og å utvikle ambisjoner på egne vegne har stor betydning for elevenes opplevelse av innflytelse. Det er påvist sammenheng mellom elevenes kjennskap til opplæringens mål og deres lærelyst og motivasjon. En nøkkel til suksess er lærernes evne og kompetanse til å differansiere undervisningen og aktiv deltakelse fra elevene.

Skogen & Holmberg (2002), fremhever at det er viktig at arbeidet i skolen preges av å være langsiktig og helhetlig. Læreren er en sentral fagperson som i sin rolle er den som er mest i direkte kontakt med elevene. Skolen og samfunnet påvirker hverandre gjensidig, og skolen vil bære preg av det samfunnet den er en del av. Det kan være en forskjell mellom skolens intensjonelle virkelighet og skolens réelle virkelighet. Skolepolitikk, lovverk, sentrale føringer og retningslinjer for skolen danner grunnlaget for den intensjonelle skolen. I den réelle skolen er det er ikke alltid slik at elever, lærere og foreldre kjenner den skolen de hører til igjen i forhold til beskrivelsen av den intensjonelle skolen.

2.3 Atferdsvansker

Av Utdanningsdirektoratets Veileder for skolen - Alvorlige atferdsvansker (2003), fremkommer det at en av de mest treffsikre enkeltprediktorene for å utvikle alvorlig atferdsvansker senere i livet, er et tidlig antisosialt atferdsmønster. Når barn viser et mønster av anti-sosial atferd over tid, er dette svært viktig å ta på alvor. Dette fordi disse barna har særlig høy risiko for å utvikle senere alvorlige atferdsproblemer. I veilederen henvises det til forskning av Loeber m.fl. (1992), og Moffitt (1993) viser at mellom 30% - 50% av barn som viser tidlige anti-sosiale atferdsmønstre, utvikler alvorlige atferdsproblemer som eldre ungdommer eller unge voksne.

Atferdsvansker og håndtering av atferdsvansker utfordrer skolens kjerneoppdrag som dreier seg om faglig læring. Lærerens primære oppdrag er faglig læring. Skolens oppdrag som

institusjon har et utvidet oppdrag som innebærer å ivareta de barna som utfordrer med sin atferd og kanskje oppleves som en plage for læringsmiljøet. I dette ligger et spenningsfelt.

Det snakkes mye om og forskes mye på atferdsvansker som store og krevende utfordringer i dagens skolehverdag. Begrepene atferdsvansker, problematferd og atferdsforstyrrelser er noen av betegnelse som brukes på denne type utfordringer. Utfordringene er av så betydningsfull karakter at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet særskilte veiledere for skolens arbeid med alvorlige adferdsvansker. Vi finner likevel ikke betegnelsen atferdsvansker eller problematferd eksplisitt brukt verken i Opplæringsloven eller i Kunnskapsløftet.

3.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet har vi redegjort for det teoretiske grunnlaget for vår undersøkelse, og vist til forskning som er gjort rundt atferdsvansker i skolen. Vi vil belyse atferdsvansker ut fra individperspektiv og systemperspektiv. Vi vil også komme inn på sosial kompetanse relatert til barns fungering i skolen. Vi vil si noe om relasjoner og kommunikasjon, lærer- og elevroller både som et grunnlag for å forstå atferdsvansker og for å forstå hvordan lærere og andre ansatte i skolen forstår og jobber med denne problematikken.

3.1. Atferdsvansker

Skolen har ansvar for å ivareta alle elever, og i Opplæringsloven § 9 er det lovhjemlet at *”Alle elever har rett til et fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring”*. Dette er skolens grunnleggende samfunnsoppdrag og det betyr at elevene har rett til likeverdige muligheter til å bruke sine evner og anlegg. Noen elever tilpasser seg ikke skolens rammer og strukturer innenfor den generelle normen som er lagt for undervisning, og dette kan gi skolen noen utfordringer. Elever som har atferdsproblemer kan være en elevgruppe som utfordrer skolen både på det faglige og relasjonelle plan.

Vi lever i et samfunn som er i rask endring, og dette skal skolen forberede elevene på. Den teknologiske utviklingen i dag sammenlignet med noen få tiår tilbake går formidabelt mye raskere. Inkludering og tilpasset opplæring står sentralt i dagens norske skole, både når det gjelder skolepolitiske føringer og tenking, og i den praktiske skolehverdagen. Det kan være en stor utfordring for skolen at målsettingen er å vektlegge inkludering av alle elever med tilpasset opplæring ut fra den enkeltes behov, samtidig som samfunnsutviklingen beveger seg i retning av å vektlegge større grad av et markedsorientert og elitepreget konkurransesamfunn. Skolen har ansvar for at det tilrettelegges for optimale læringssituasjoner for den enkelte elev, med utgangspunkt i elevens ståsted. Samtidig er det vektlagt at læringen skal foregå i størst mulig grad i felleskap med andre elever. Det er et overordnet kvalitetskriterium for skolen at alle som arbeider i skolen har et felles ansvar for at enhver elev får mulighet til å utnytte sitt læringspotensiale. De overordnede føringene for hva som skal være skolens mål legges sentrale myndigheter. Ansvar for hvordan disse målene skal nås ligger i skolene. For å nå

målene kreves det et kontinuerlig hardt arbeid i skolen, der de ulike aktørene samarbeider og utfyller hverandre (Skogen & Holmberg, 2002).

3.1.1 Betegnelser på atferdsvansker

Det brukes ulike betegnelser på atferd som avviker fra det normale. Atferdsvansker, tilpasningsvansker, problematferd og sosiale og emosjonelle vansker er noen eksempler på dette. Det finnes ikke noe klart definert skille mellom hva som er normalatferd og hva som er problematferd. Andershed & Andershed (2007), bruker begrepet normbrytende atferd om atferd som på ulike måter avviker og bryter med de normer og regler som er gjeldene i det miljøet individet befinner seg i. Dette kan være alt fra mindre alvorlige regelbrudd som å skulke skolen, naske og tagge til alvorlige atferdsavvik som fysisk aggressivitet.

I ”Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge” (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2013), beskrives atferdsforstyrrelse som gjentakende og vedvarende atferd som avviker fra atferd som er forventet på gjeldende alderstrinn, bryter med samfunnets regler og normer og medfører nedsatt funksjonsevne eller lidelse hos barnet. Begrepet atferdsproblemer brukes i rapporten ikke som referanse til en diagnostisk kategori, men forstås som eksternaliserende atferd som blir betegnet som normbrytende og problematisk.

I ”Skolen og de utfordrende elevene” (Overland , 2007), brukes betegnelsen problematferd om elevatferd som ikke er akseptabel i skolen. Her vektlegges det at eleven som person er ikke et problem, det er atferden som representerer problemet. For å vurdere hvor alvorlig en bestemt atferd er, kreves det at man forklarer atferden ut fra den kontekstuelle sammenhengen den gir seg uttrykk i, og at man kartlegger risikofaktorer hos eleven.

3.1.2 Forståelse av atferdsvansker

Nordahl m. fl. (2005), bruker fire kategorier for å klassifisere problematferd. Her deles problematferd inn i undervisnings- og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og norm- og regelbrytende atferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd vises

ved for eksempel bråk, mas, avbrytelser, drømme seg bort eller manglende motivasjon. Sosial isolasjon er atferd som kan komme til uttrykk i form av tristhet, engstelse, passivitet i timer og friminutt, tilbaketrekking og depresjon. Utagerende atferd kan gi seg uttrykk både verbalt og fysisk, og kan fremkomme både mot andre elever og mot voksne. Norm- og regelbrytende atferd beskrives i kategoriseringen som den mest sjeldne av disse fire. Herunder kommer bl.a. nasking, hærverk, bruk av kniv eller slagvåpen og rusbruk. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) er dette ikke et utbredt problem i skolen, da det bare er ca. 2 prosent av elevene som av og til viser atferd som kommer inn under denne kategorien. Innenfor denne kategorien fremkommer det en klar kjønnsforskjell på utbredelse, da det er fire ganger så mange gutter som jenter som viser denne type atferd.

Ifølge Andershed & Andershed (2007) viser forskning (Ge, Donnellan & Wenk, 2001, Kempf-Leonard, Chesney-Lind & Hawkins 2001, Moffit 1993 og 1993a) at barn som viser normbrytende atferd allerede i barneårene har større risiko for at atferden stabiliseres og vedvarer over tid, sammenlignet med ungdommer som starter med normbrytende atferd først i ungdomstiden. Det vises videre til at senere års forskning viser at mye av det man ser av alvorlig ungdoms- og voksenproblemer, viser seg å ha startet allerede i barneårene.

Normbrytende atferd som starter i barndommen gir to til tre ganger økt risiko for å utvikle kriminell atferd senere i livet, sammenlignet med dem som starter med normbrytende atferd i ungdomsalderen. Det er en viktig målsetting med forskningen om normbrytende atferd å finne frem til metoder som fungerer effektivt både på forebyggende nivå og for å hjelpe dem som har utviklet problem atferd. I Norden foreligger det begrenset kunnskap om forekomst og på hvordan man kan jobbe best mulig effektivt og preventivt for å gi hensiktsmessig hjelp til de barna som viser normbrytende atferd. Internasjonalt er det en økende interesse for å forske på praksisen på dette feltet. Selv om det er mange ubesvarte områder i forskningsfeltet vet vi relativt mye om tidlige risikofaktorer og prognoser for hva som gir økt risiko for utvikling av problematferd (ibid).

Det er mange ulike måter å forstå problematferd på. Ifølge Nordahl m. fl. (2005), finnes det ikke en allment akseptert definisjon på atferdsproblemer, og dette innebærer at

atferdsproblemer blir definert på ulike måter i faglitteraturen. Det finnes i dag mye kunnskap om hensiktsmessige teorier, perspektiver og modeller, som kan brukes i arbeidet med barn som viser problematferd. Forskjeller i måten å forstå problematferd, har stor betydning for valg av metoder og innsats for å hjelpe barn som strever med atferdsvansker.

Ross Greene er en amerikansk professor i barnepsykologi som er kjent for å ha utviklet metoden ”Collaborative problem solving” (CPS), som på norsk kan oversettes til ”Problemløsning gjennom samarbeid” (PGS). Ifølge Ross Greene (2014), blir barn med atferdsvansker, sosiale vansker og emosjonelle vansker fortsatt misforstått på mange skoler. Han fremhever at de voksne må ha forståelsen av at barn gjør så godt som de kan. Når de ikke kan bedre er det de voksnes ansvar å finne ut hvorfor, slik at vi kan hjelpe dem. Denne forståelsen bygger på at barna ønsker selv å mestre sine vansker, de får det bare ikke til i skolehverdagen. Mange av disse barna har mistet troen på at det er noen som kan hjelpe dem overhode noen gang, fordi de har vært i så mye problemer på skolen. Systemet er med på å opprettholde barnets vansker. Dette kan medføre frustrasjon og desperasjon både hos lærere og foreldre.

Kinge (2006) sier at barn som sliter med egne følelser og reaksjoner, og uttrykker dette på uartige måter, ofte fremkaller reaksjoner hos voksne som preges av oppgitthet og indignasjon. Arbeidet med disse barna kan dermed bli preget av kritikk og irettesettelser. Når barn sliter med egne følelser og sosial samhandling trenger de å bli møtt med forståelse fra de voksne som jobber med dem. Dersom barn blir møtt av voksne som viser forståelse, kan dette bidra positivt til barnets utvikling av sin forståelse av seg selv. Ved å spørre barnet om hvordan vi kan være til best mulig hjelp og støtte for dem, med utgangspunkt i at barnet er vår viktigste kilde til forståelse av barnet, tar vi barnet på alvor og anser barnet som vår viktigste veileder i hvordan vi kan arbeide med å hjelpe barnet.

Gjennom samtaler med barnet kan vi hjelpe dem til å lære seg å snakke om hvordan de har det. Ved å hjelpe barnet å finne ord for de følelsene de har, kan de få hjelp til å bli bedre i stand til å få frem sin situasjon og sine behov gjennom språket og ikke gjennom handling.

Gjennom den gode dialogen mellom barnet og den voksne finnes nøkkelen til barnets ressurser og samarbeidsvilje (ibid).

Greene (2014) understreker at det er viktig for barn som har sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer at vi viser raushet og møter de med realistiske forventninger i forhold til hva vi mener de kan mestre. Han viser til PGS-modellen, som er et verktøy for å hjelpe de voksne i skolen slik at de har et felles mål, og at dette målet er å hjelpe barna mere effektivt. Greene fremhever at dette krever målrettet innsats preget av lagarbeid, tålmodighet og utholdenhet. I PGS-modellen er barnet delaktig i prosessen og veien mot løsninger.

Innenfor forståelsen av atferdsvansker er det ifølge Sommerschild (1998), viktig å søke å forstå hva den uhensiktsmessige atferden representerer og uttrykker, og å avklare hvem som defineres som eier av problemet. Det kan også være hensiktsmessig å skille mellom forklaring og forståelse. Med forklaring som utgangspunkt kan man tenke at det er hensiktsmessig å forstå atferden i en lineær sammenheng mellom årsak og virkning. Ved å legge forståelse til grunn rommer man ofte et større mangfold og mulighet for fortolkninger. Man er interessert i å forstå atferdssymptomenes hensikt og funksjon i samspill med en sammensatt omverden og en uoversiktlig livshistorie. Både forklaring og forståelse er nødvendige elementer i vurderinger av atferdsvansker. Atferdsavvik eller atferdsvansker kan være et uttrykk for den mestring barnet makter. Dette kan være barnets måte å ville være *noe* på.

I arbeidet med mennesker er det viktig å ha med seg at man både er subjekter og objekter og å skille mellom å forklare og å forstå. I en subjekt til subjekt-relasjon ligger samhandling og forståelse til grunn, i en objektreasjon ligger forklaring til grunn i en årsak-virkningssammenheng. Det er nødvendig å ha både et forståelses- og et forklaringsperspektiv med seg i arbeidet med mennesker for å kunne ivareta helheten i de situasjoner og utfordringer som oppstår (Røkenes & Hansen, 2006).

Egenskapsforklaringer bygger på tenkingen om at atferd gjenspeiler en persons egenskaper. Nyere kunnskap om problematferd viser ifølge Andershed & Andershed (2007), til nødvendigheten av å legge til grunn et holistisk-interaksjonistisk perspektiv for å forstå barns

utvikling av problematferd. Det må tas hensyn til forhold knyttet til både individuelle egenskaper og erfaringer og til forholdene i individets miljø. Dette forutsetter at man ser problemene i lys av sammensatte, komplekse og dynamiske forklaringer. Innenfor en slik forståelse er det nødvendig å se på den totale sosiale sammenhengen barn befinner seg i. Vi vil senere i oppgaven redegjøre for Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som eksempel på en slik forståelsesramme.

Ogden m.fl. (2006) viser til at for å finne ut av hva som bidrar til å utløse og forsterke atferdsproblemer i skolen er det viktig å se på miljømessige faktorer som kan ha betydning for elevens atferd. Ifølge Ross Greene (2014) er det tre endringer som må til i skolen for å forbedre hverdagen til barn som strever med atferdsutfordringer, fordi det eksisterende systemet ikke fungerer hverken for lærerne, elevene eller foreldrene. De tre endringene Greene mener er nødvendige er at skolen må bli bedre på hvordan de forstår de faktorer som utløser utfordrende atferd hos barna, skolen må skape forebyggende mekanismer som hjelper de utfordrende barna i stedet for å bare møte dem med reaksjoner og skolen må utvikle prosesser som bidrar til at man blir bedre på å finne ut av hvordan man skal samarbeide om utfordringene disse barna har.

Ifølge Andershed/Andershed (2007), finnes det ikke en teori eller metode som fullt ut kan forklare utviklingen av normbrytende atferd hos barn. Vi trenger derfor forskjellige teorier som tar hensyn til at det er ulike undergrupper og ulike utviklingsforløp. Det vi kan ta høyde for er at det er noen likhetstrekk ved noen av faktorene og prosessene som er gjenkjennbare for flere utviklingsforløp og undergrupper. Ved å bruke teori som tar hensyn til mange av de felles faktorene og prosessen kan det gi en viktig kilde til generalisering for å forklare utviklingen av normbrytende atferd for mange barn.

Andershed og Andershed (2007) viser til Social Development Modell (SDM), på norsk kalt den sosiale utviklingsmodellen som er en dynamisk teoretisk modell som forklarer hvordan individuelle og sosiale faktorer kan føre til utvikling av normbrytende atferd. Modellen tar utgangspunkt i at barn kan følge to forskjellige utviklingsveier. Den ene retningen er en prososial vei og den andre retningen er en normbrytende vei. I denne modellen legger man til

grunn at sosialisering består av fire hovedprosesser, og disse fire prosessene gjelder både for prososiale og normbrytende atferdsforløp. De fire prosessene omhandler barnets muligheter til å engasjere seg i prososiale eller normbrytende aktiviteter i omgang med andre, grad av involvering og engasjement i prososiale eller normbrytende aktiviteter og omgangskrets, barnets evne til å delta i prososiale eller normbrytende aktiviteter og omgangskrets og graden av forsterkning barnet får gjennom sin deltakelse i prososiale eller normbrytende aktiviteter og omgangskrets.

I tilstedeværelsen av disse prosessene ligger grunnlaget for utviklingen av sosiale og emosjonelle bånd, og opplevelsen av forpliktelse mellom det enkelte menneske og de personene og arenaene individet er i samhandling med. Ifølge denne modellen vil barnet utvikle prososial atferd dersom verdiene, normene og atferden hos dem barnet er knyttet til er overveiende prososial. Dersom barnet er knyttet til personer som har en normbrytende atferd øker dette risikoen for at barnet utvikler normbrytende atferd. Det er imidlertid ikke slik at tilknytning til personer med normbrytende atferd er en forutsetning for å utvikle normbrytende atferd. Dersom man forsterker et barns normbrytende atferd kan det i seg selv være grunnlaget for å opprettholde barnets normbrytende atferd (ibid).

Ogden m.fl. (2006) hevder at atferdsproblemer i skolen blir både overfokusert og underkommunisert samtidig. Betydningen av gode dokumentasjonssystemer og bedre kartlegging av omfanget av denne type problematikk i skolen fremheves som viktig å jobbe med. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) er betydningen av fagpersoners kompetansemessige forutsetninger og deres behov for veiledning undervurdert når det gjelder arbeid med barn med atferdsvansker. Utfordringene i dette krevende arbeidet kan det ikke forventes at den enkelte ansatte i skolen eller skolen som institusjon skal være i stand til å ivareta, uten ekstra faglig bistand eller tilførsel av ekstra ressurser.

3.2 Individperspektiv

Innenfor denne tradisjonen søker man å finne årsaker til problematferd i individuelle forhold og egenskaper ved individet. I en slik forståelse legger man individets forutsetninger til grunn for å forklare og forstå problematferd. Man søker å finne ut av hva det er med individet/barnet

som kan være årsak til problemet. Problematferd blir forstått ut fra oppfatningen om at dette er en svakhet, skade eller problem knyttet til forhold ved individet. Man har fokus på å finne ut av hva som er ”feilen”, få satt en diagnose og iverksette behandling, eventuelt iverksette kompensierende tiltak som kan bidra til å redusere skaden eller skjevutviklingen. Kritikk av dette perspektivet går ut på at dette blir en for endimensjonal måte å forstå problematferd på, og at det blir rettet for lite oppmerksomhet mot individets mestringspotensiale og positive ressurser. Det er en risiko for at problemene i for stor grad individualiseres fordi fokuset er på avvik eller patologi, og undervurderer sosiale forhold som kan ha betydning (Nordahl m.fl. 2007).

Over lang tid har individperspektivet vært det mest brukte perspektivet for å forklare barns lærings- og atferdsproblemer i skolen. Det har vært tradisjon for å forklare problemer hovedsakelig ut fra mangler og svakheter ved individet, og å lete etter årsaken til problemet i individet. Individperspektivet kan gi viktige bidrag til å forstå hva den enkelte eleven har behov for å lære, og hvilke læringsmessige funksjoner som ikke fungerer optimalt. Et ensidig individperspektiv er likevel ikke tilstrekkelig for å forstå det komplekse bildet som problematferd i skolen er. Kritikk som har vært reist mot en slik forståelse er at det blir for stort fokus på elevenes svakheter, i stedet for å rette oppmerksomheten mot elevenes ressurser og muligheter. Ved å ha hovedfokus på forståelse og forklaringer knyttet til individet, har man undervurdert betydningen av hva konteksten og sosiale forhold kan ha for elevenes læring og atferd i skolen. Individperspektivet kan ikke alene gi en tilstrekkelig forståelse av problematferd i skolen, eller som eneste grunnlag for valg av strategier og virkemidler for endring av denne type atferd (Nordahl m.fl., 2007).

3.2.1 Aktørperspektivet

I aktørperspektivet er det fokus på individet som aktiv deltaker. Barn/unges handlinger forstås som valg de gjør ut fra sin oppfatning av situasjonen, og ut fra hvilke hensikter eller mål de har. Slik bidrar barn/unge aktivt i utformingen av sine liv. Ved å forstå problematferd ut fra et slikt perspektiv kan atferden forstås som mer eller mindre rasjonelle valg fra barn/unge. Valgene er ikke nødvendigvis bevisste, men valgene gjøres ut fra en vurdering av situasjonen de er i og de verdier, ønsker eller mål barnet har med seg. Det er sammenheng mellom individets virkelighetsoppfatning, de verdier, ønsker og mål det har og de handlinger en velger (Overland, 2007).

Slik kan problematferd ut fra et aktørperspektiv forstås som rasjonelle valg fra elevens side. Handling velges ut fra vurdering av situasjonen og elevens ønsker mål og verdier. Handlinger kan være automatiserte i forståelsen av at det er lærte handlinger som gjøres automatisk i gitte situasjoner. Aktørperspektivet er viktig fordi det kan gi tilgang til innsikt i hvordan barnets erfaringer kan brukes konstruktivt i opplæring og oppdragelse. Forståelsen av barnets oppfatninger og handlinger er viktig i opplæringsmessig sammenheng, fordi dette har konsekvenser for barnets atferd og læring (ibid).

Ut fra individets oppfatning og fortolkning av situasjonen og hvilke mål, verdier eller ønsker man har i situasjonen, velger individet handlinger som virker fornuftige i den aktuelle situasjonen. Problematferd kan ut fra barnets virkelighetsoppfatning være rasjonell atferd. Barnet kan velge en atferd som ut fra barnets mening er hensiktsmessig i den gitte situasjonen, selv om omgivelsene opplever at atferden er problematisk. Hva barnet tenker om sine handlinger er av stor betydning for barnets læring og atferd. Atferd kan endres gjennom å endre sin virkelighetsoppfatning og sine mål. En aktørforståelse av barnet, vil ofte ha en positiv innvirkning på relasjonen mellom barnet og den voksne. Ved at den voksne inntar et aktørperspektiv, gir en barnet mulighet til å oppleve at den voksne forstår barnets oppfatninger og handlinger. Dette kan medvirke til at barnet endrer sin forståelse av seg selv (Nordahl m.fl. 2005)

Kinge (2006), legger vekt på betydningen av å vise en anerkjennende og empatisk holdning til barnet, og å legitimere den følelsesmessige tilstanden barnet er i. I møte med barnet må den voksne være istand til å ta barnets handlinger på alvor, og anerkjenne følelsene barnet viser i situasjonen. Gjennom dette kan den voksne legitimere barnets opplevelse av situasjonen. Dette handler ikke om å akseptere alle handlinger, eller at barnet skal få bestemme og ta styringen til enhver tid. Tilgangen til å bygge opp den positive relasjonen mellom barnet og de voksne er gjerne knyttet til situasjoner som bærer preg av god stemning og ro. Ved å møte barnet med bekreftelse på at man tar på alvor de følelsesuttrykkene barnet viser, selv om man ikke støtter selve handlingen, legger man et grunnlag for at det kan være mulig å utforske sammen med barnet hva det egentlig forsøkte å formidle, når situasjonen rundt barnet er rolig.

3.2.2 Mestringsperspektivet

Innenfor mestringsperspektivet forstår man problematferd i lys av individers kompetanse på å møte utfordringer. Forskjellige situasjoner stiller ulike krav til mestring, og vi kan skille mellom intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring. I noen situasjoner utfordres man intellektuelt eller følelsesmessig, i andre situasjoner er det den atferdsmessige mestringen som blir mest utfordret. Barn har ulik kompetanse for å møte de ulike utfordringene i skolen. I skolesammenheng blir barn utfordret på alle tre områdene. Det er mange forhold som spiller inn på elevenes forutsetninger for å mestre. Barn som har store utfordringer både på skolen, hjemme og i nærmiljøet har økt risiko for å utvikle problematferd (Overland, 2007).

Innenfor mestringsperspektivet vektlegges individets ressurser, og betydningen av å gi hjelp og støtte til å utvikle tro på egne evner og mulighet for påvirkning i eget liv. I en slik forståelse skal man stimulere barnet til forventninger om mulighet for mestring. Gjennom oppmuntring og ærlige tilbakemeldinger kan barnet stimuleres til å strekke seg etter realistiske mål. Mestring kan oppnås gjennom å stimulere til prososial atferd, ved ta utgangspunkt i barnets kognitive funksjonsnivå og interesser og ferdigheter som barnet har (Nordahl m.fl. 2005).

Innenfor mestringsforskning er samspillet mellom indre og ytre faktorer og hva som skal vektlegges sentrale tema. Parallellen mellom mestrings- og tilknytningsforskning er interessant sett i sammenheng med barnets egenskaper og dets oppvekstmiljø. Evne til mestring utvikler seg gjennom hele livet. Gjennom gode tilknytningsrelasjoner som danner grunnlag for trygghet og opplevelse av tilhørighet, tilrettelegger man for en god utvikling hos barnet (Sommerschild, 1998).

Med fokus på et mestringsperspektiv i arbeid med barn med atferdsvansker tar man utgangspunkt i hvilke problemer og utfordringer barnet har. For å bidra til positiv endring for barnet, rettes oppmerksomheten mot de faktorene som er positive og mestringsskapende både hos barnet og i omgivelsene rundt barnet. Disse ressursene brukes bevisst i arbeidet med å hjelpe barnet til endring (Vedeler, 2007).

I en utviklingspsykologisk forståelse har vilkårene for emosjonell tilknytning og kognitiv stimulering i tidlige barneår, en avgjørende betydning for barns mestringsevne senere i livet. Evne til mestring handler ikke bare om å mestre praktiske ferdigheter og oppgaver, det innebærer også evne til mestring av egne følelser og relasjonelle forhold. Mål for mestring er ikke bare knyttet til å forstå eller kunne noe, det innebærer også å tåle at man ikke mestrer eller tåler noe, uten at man mister kontrollen eller motet til å stå i situasjonen. Når barn ikke mestrer aktualiseres foreldrenes ansvar for å mestre sine barns mestringsutfordringer (Sommerschild, 1998).

Atferdsvansker kan sjelden forstås entydig og lineært. Man må forsøke å se atferden i en sammenheng, og søke etter forståelse av hva atferden representerer og gir uttrykk for, hos den personen den kommer til uttrykk hos. Man må avklare hvem som ønsker endring av atferden og hvem som oppfatter at atferden er problematisk. Når dette er klargjort kan man bidra til hjelp og endring ved å utforske hvilke valg og muligheter som finnes, og eventuelt hjelpe til med å overvinne hindringer som barnet opplever vanskelig å komme forbi (ibid.)

I de senere år har det vært en dreining innenfor sosialt arbeid fra patologiske og problemorienterte forståelsesperspektiv, til tilnærminger som vektlegger individets styrker og mestringsmuligheter. Ved å vektlegge et styrkeperspektiv vektlegges forståelsen av at ved å fokusere på muligheter, kunnskap og ferdigheter hos individet ligger viktige kilder til utvikling og vekst. Ved å vektlegge at brukeren innehar positive evner, ressurser og ferdigheter, og å jobbe for å aktivisere brukerens evne til å bruke sine styrkeområder, ligger også muligheten til at den hjelpetrengende får mer kontroll over eget liv (Saleebey, 2006).

Innenfor styrkeperspektivet vektlegges betydningen av at hjelpeinstanser har respekt for og tillit til at personer som har behov for bistand og hjelp, også har evner og kunnskap om sin egen situasjon, og at dette må betraktes som verdifulle ressurser når man skal jobbe med endring og mestring av vanskelige situasjoner. Dette kan knyttes til forståelse innenfor empowerment-tradisjonen, hvor myndiggjøring av den hjelpetrengende er sentralt. Hjelpeapparatet oppfordres til å ha økt fokus og respekt for de ressurser og kunnskap som brukeren selv har (Askheim & Starrin, 2007). Skolens holdning til verdien av foreldre og

barns meninger og kunnskap om egen situasjon har betydning for hvordan skolen i praksis involverer dem og tilrettelegger for samarbeid.

3.2.3 Mestringsstrategier

Ifølge Overland (2007), vil elevene bruke ulike mestringsstrategier for å mestre de faglige og sosiale utfordringene i skolehverdagen. Ved å legge til grunn at noe problematferd kan være intensjonelle og rasjonelle valg og handlinger, kan problematferd også forstås som en mestringsstrategi. Den individuelle opplevelsen og vurderingen av hvordan de strategiene man bruker fungerer, har avgjørende betydning for hvilke strategier som opprettholdes eller endres. For elever med problematferd kan negative væremåter og handlinger være en måte å ta kontroll over situasjonen på. Dette kan dermed forstås som deres mestringsstrategi, selv om dette ikke er hensiktsmessig prososial atferd. Sommerschild (1998) fremhever betydningen av at både atferdsavvik og mestring er relative begrep, og at det er viktig å være oppmerksom på at meningsinnholdet i disse begrepene vil være forskjellig ut fra hvem som definerer det. Det som av en person oppfattes som en destruktiv atferdsstrategi kan for en annen være en selvhevdende mestringsstrategi.

Når barnets kompetanse ikke strekker til, medfører dette risiko for å utvikle negative mestringsstrategier. Problematferd kan ifølge Overland (2007) i en slik forståelse ses på som en strategi barnet bruker i situasjoner hvor barnet opplever vanskelige utfordringer som barnet ikke innehar ferdigheter og kompetanse til å mestre positivt. Man ser da på sammenhengen mellom barnets manglende mestring av utfordringer og utviklingen av problematferd. Gjennom å lære seg nye hensiktsmessige strategier, kan barnets atferd endres og barnet opplever positiv mestring.

Utviklingen av negative mestringsstrategier kan ha sammenheng med at barn ikke har tilstrekkelig kompetanse til å beherske situasjoner de står i, som de opplever som vanskelige. Dette kan være en strategi som følge av at eleven opplever å komme til kort faglig eller sosialt. Negative handlinger og språkbruk kan dermed være en måte for eleven å beskytte seg mot nederlag, og å dekke over at man mangler kunnskap og kompetanse på nivå med medelevene. De tar dermed i bruk negative mestringsstrategier som følge av at de mangler

hensiktsmessig kunnskap og handlingskompetanse. Ved å legge et slikt perspektiv til grunn vil problematferd være et hensiktsmessig og forståelig valg for eleven (ibid).

3.2.4 Resiliens

Resiliensbegrepet handler om hvordan individet reagerer på og håndterer stress eller vanskelige situasjoner både mentalt og praktisk. Risikofaktorer brukes som fellesbetegnelse på forhold som gir økt fare for at individer utvikler vansker. Risikofaktorer kan være knyttet direkte til genetiske og biologiske individuelle forhold, familieforhold og til miljøbetingelser og sosiale faktorer rundt individet. Beskyttelsesfaktorer er forhold som demper risikoen for utvikling av vansker når individet er utsatt for risikofaktorer. Likeledes som risikofaktorene omfatter beskyttelsesfaktorene både genetiske, biologiske, miljømessige og sosiale forhold (Kvelling, 2010).

Begrepe resiliens og mestring har fokus på styrker fremfor svakheter i barns liv. Salutogenese er læren om hva som fremmer god psykisk og fysisk helse, og fokuset er på hva som bidrar til økt mestring og velvære hos individet. Antonovsky (2000) fremhever betydningen av individets opplevelse av sammenheng i tilværelsen, og sier at desto sterkere følelse man har av sammenheng, desto større evne og kapasitet har man til å takle problemsituasjoner. Ved å fokusere på mestringsperspektivet fremfor sykdomsperspektivet ledes vi til å se menneskets muligheter og ressurser i stedet for å ha fokus på problemer og hemmende faktorer for endring (Almvik og Borge, 2006).

I en utviklingspsykologisk forståelse har vilkårene for emosjonell tilknytning og kognitiv stimulering en avgjørende betydning for barns mestringsevne. Salutogenese refererer til utvikling av sunnhet og resiliensbegrepet er knyttet til motstandskraft eller hardførhet (Sommerschild, 1998). Mangel på opplevelse av sammenheng i tilværelsen kan være noe av forklaringen på barns avvikende atferd. Mestringsopplevelser og følelsen av at man har verdifull kompetanse og kunnskap, er viktig for individets utvikling av selvtilit og egenverd. Det er viktig å ha fokus og tro på individets muligheter og ressurser, fremfor å fokusere på alle mulige problemer og begrensninger (Saleebey, 2006).

Larsen (2004) hevder at atferdsvansker er et lite hensiktsmessig begrep å bruke når barn strever med å fungere i samspill med andre. Han sier at barn har ikke atferdsvansker og de er ikke atferdsvanskelige, de *har* det vanskelig. Han mener at det er mer hensiktsmessig å bruke begrepene relasjonsforstyrrelse eller samspillvansker. Ved å sette fokus på det relasjonelle retter man oppmerksomheten mot at man må arbeide med barnas erfaringer med og oppfatninger av relasjoner. Ved å sette fokus på samspillet retter man oppmerksomheten mot hva det er som skaper eller opprettholder det problematiske samspillet som blir synliggjort gjennom barnets atferd. Opplevelse av sammenheng i tilværelsen gir mennesket grunnlag for å oppleve trygghet og mulighet til å forstå både det som skjer med og i en selv, og grunnlag for å tolke og forstå det som skjer i omgivelsene. Ifølge Larsen (2004), kan barn som har relasjonsvansker og samspillsvansker streve med et indre kaos. Dette kan føre til at det blir kaos rundt barnet, fordi menneskene som er rundt barnet blir påvirket av barnets stress og uro. Barnets handlinger og reaksjoner kan føre til at voksne føler seg maktesløse i utfordrende situasjoner som oppstår.

Ifølge Overland (2007), er resiliensfaktorer de faktorene som gir økt sannsynlighet for at barn/unge beskyttes mot negativ utvikling. Resiliensforskning har særlig fokus på hvilke faktorer som fungerer beskyttende for barn/unge som er utsatt for store belastninger som virker forstyrrende for deres utviklingsforløp. Kunnskap om risikofaktorer og beskyttende faktorer har betydning for forståelsen av hvordan man kan arbeide forebyggende mot problematferd, og for hvordan man kan arbeide med å redusere problematferd som er kommet til uttrykk hos barnet. I en slik forståelse må det rettes innsats mot å redusere antall risikofaktorer for barnet, og jobbes for å sikre at flest mulig beskyttelsesfaktorer er tilstede i deres utviklingsforløp.

Kunnskap om resiliens kan ifølge Borge (2003), gi skolen et viktig bidrag til å styrke risikoutsatte barns sterke sider. Det vises til at forskning på resiliens og mestring gir økt forståelse for hvorfor risikoutsatte barn utvikler seg forskjellig, og kunnskap om hvordan man kan bidra til å styrke utviklingen av barnas sterke sider. Det har i de senere år utviklet seg et perspektivskifte innenfor forskning på forståelse av og tiltak for barn som strever med psykiske vansker. Borge skiller mellom et elendighetsperspektiv og et resiliensperspektiv. I elendighetsperspektivet er fokuset på barnets problematferd og på hvilke risikofaktorer som

finnes i miljøet rundt barnet. Man leter etter årsaker ved barnet og miljøet som har ført til barnets problematferd. I resiliensperspektivet er fokuset på forbindelsen mellom barnets resiliente atferd og hvilke beskyttelsesfaktorer som finnes i miljøet rundt barnet. Man søker å styrke barnets kognitive, atferdsmessige og sosiale særtrekk. Opplevelsen av å få til noe, og å oppnå oppmuntring og ros gjennom å mestre aktiviteter og delta i samhandling med andre fremmer utviklingen av resiliens. Risikoutsatte barns selvtillit og selvbilde kan styrkes gjennom å øke deres mestringsopplevelser ved å lære dem å mestre krav og rutiner i hverdagen. Man kan endre betydningen av en risikofaktor ved at barnet får hjelp til å få en bedre forståelse av det som skjer og man kan også forsøke å holde barnet unna risikosituasjoner. Ved å iverksette tiltak for å redusere eller skape brudd i negative kjedereaksjoner kan man styrke barnets utvikling av resiliens.

Overland (2007) vektlegger at det er et grunnleggende behov hos alle barn at de har stabile voksne å knytte seg til. For de fleste barn er det foreldrene som er de viktigste tilknytningspersonene. Noen foreldre makter ikke å ivareta sine barns behov for beskyttelse og omsorg, og da står barna i fare for å utvikle relasjonsskader. Dette kan føre til store belastninger i barnas liv som fører til feilutvikling som gir seg uttrykk som problematferd hos barnet. Det viser seg at noen barn som har opplevd mye motgang og store belastninger utvikler seg positivt, til tross for manglende god ivaretagelse og støtte fra foreldrene. Vi bruker gjerne betegnelsen risikoutsatte barn om disse barna. Begrepet resiliens brukes for å forklare forskjellen mellom de barna som har en positiv utvikling til forskjell fra de som har en negativ eller antisosial utvikling som kan relateres blant annet til deres bakgrunn i hjemmet. Ifølge Overland viser forskning at hvis disse barna har en god og positiv relasjon til en annen voksen enn foreldrene kan dette virke som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av problematferd. Lærere kan være slike betydningsfulle personer for risikoutsatte barn.

3.3 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori bygger på tanken om at individet til enhver tid er i gjensidig påvirkningsforhold til sine omgivelser. Vi vil nå redegjøre kort for Bandura og Vygotskys læringsteorier. Begge teoriene legger vekt på sosial samhandling som utgangspunkt for læring og utvikling. Innenfor sosial læringsteori (Bandura, 1973), forstår man atferd som lært

gjennom forsterkning og imitering. Ifølge Bandura er modellæring av vesentlig betydning for utviklingen av personligheten. Innenfor denne forståelsen av læring mener man at barn lærer hvordan de skal oppføre seg gjennom observasjon og etterligning av andres atferd. Dette er en avansert læringsform som fordrer noen kognitive forutsetninger hos barnet. Viktige elementer er oppmerksomhet, hukommelse, etterligning og motivasjon. Denne læringsformen fordrer en viss modenhet hos barnet til å være i stand til å danne seg indre forestillinger om hva en ønsker å oppnå med det en gjør, og hvordan en ønsker at resultatet skal bli. Barn kan lagre på observert atferd, til det er hensiktsmessig for dem å bruke atferden selv. Individets tro på egen mestringsevne er sentralt hos Bandura.

Forventninger om mestring har ifølge Banduras teori betydning for menneskets motivasjon, tankemønster og atferd. Egne forventninger til mestring har vist seg å være av betydning for hvilke aktiviteter barn velger, og for deres innsats og utholdenhet når de opplever at oppgaver og situasjoner blir vanskelige. Det er en vanlig menneskelig tendens at man prøver å unngå situasjoner og aktiviteter som innebærer krav til kompetanse vi tror vi ikke kan innfri (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elevers forventninger til egen mestring har ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005), innvirkning på deres læringsstrategier. Elever som har en positiv innstilling og forventning til sin mestringsevne har høyere grad av selvregulering og bruker mer adekvate læringsstrategier enn elever som har lave forventninger til sin mestringsevne. Elever med lave forventninger til egen mestringsevne, har en tilbøyelighet til å tolke situasjoner de er usikre i som truende. Dette kan ha en hemmende virkning på elevens læringsaktivitet, og kan bidra til at eleven velger lite adekvate atferdsstrategier.

Vygotskys sosiokulturelle læringsteori omhandler hvordan læring og utvikling skjer i relasjon mellom det individuelle, sosiale og kulturelle feltet. Læring skjer i en sosial kontekst, gjennom interaksjon mellom mennesker og bruk av ulike redskaper og metoder. I lys av denne forståelsen ser man på betydningen av at barns utvikling påvirkes av de omgivelser og levekår de vokser opp under, og at dette har innvirkning på barns tenkemåter og atferd. Vygotsky fremhever språkets betydning for utvikling av tenkning (Imsen, 2008). For at

elever skal kunne tilegne seg kunnskap og forståelse på skolen, må lærerne tilpasse undervisningen ut fra de ulike behovene elevene har. Det er derfor svært viktig at elevenes mestringsferdigheter kartlegges, slik at undervisningen kan tilrettelegges ut fra den enkelte elevs forutsetninger (ibid).

Thomas Nygård (1995) refererer til Georg Herbert Mead som den fremste eksponenten for symbolsk interaksjonisme. Mead hevdet at det som setter mennesket i stand til å samhandle er at de deler en symbolsk verden der språk og kommunikasjon har vesentlig betydning. Ifølge Mead blir mennesket klar over seg selv som individ gjennom språklig interaksjon med andre. Vi får kunnskap om oss selv gjennom de tilbakemeldingene vi får fra andre mennesker. Dette skjer gjennom sosialisering og interaksjon mellom mennesker. Dette kalles speilingsteori, og Mead refereres ofte til ved bruk av utsagnet ” *Jeg blir meg i samhandling med andre*”. Han var opptatt av samspillet mellom utviklingen av vårt selv bilde og vår samhandling med andre mennesker. Ifølge Mead kan vi bare forstå oss ved å tolke andres reaksjoner på oss. Det vi kommuniserer får konsekvenser for den andres selv følelse, og det er viktig å være bevisst på dette som voksne i kommunikasjon med barn. Språket har stor betydning fordi språklige forskjeller ofte representerer meningsforskjeller.

3.4 Systemteoretisk perspektiv

Systemteori er et samlebegrep på ulike teorier som vektlegger at det enkelte individs samspill med ulike sosiale systemer. Gjensidighet er et sentralt begrep i systemteoretisk forståelse, og menneskelige fenomener oppfattes som sirkulære. Når en bruker systemteori for å forstå og forklare utfordringer og problemer i menneskers samhandling, legger man til grunn at dette er et relasjonelt fenomen. Innenfor generell systemteori er kjerneforståelsen at helheten er mer enn summen av de enkelte delene i et system. Systemet skaper og omskaper seg selv gjennom læring og gjensidig påvirkning, og problemer kan ikke løsrives fra den sammenhengen det har oppstått i (Nordahl m.fl. 2005)

Et fellestrekk ved sosial systemteori er at aktørene i et system påvirker helheten og blir påvirket av helheten i systemet. Det interessante er den sosiale dynamikken og interaksjonen mellom aktørene i systemet. Gjennom kommunikasjon og sosial samhandling foregår

interaksjonen mellom aktørene. Det er kommunikasjonen og samhandlingen mellom aktørene som skaper systemet, og det etableres mønstre og strukturer som gjør at en gruppe aktører fremstår som et sosialt system. Ved å forstå et sosialt systems mønstre og strukturer, kan vi bruke dette til å forstå aktørenes handlinger bedre. Ett viktig moment innenfor systemtenkning er at man må jobbe med endring av systemet som helhet, selv om utgangspunktet var knyttet til påvirkning av en enkelt del av systemet (ibid). Ifølge Drugli (2008) må man ha et systemisk perspektiv når man skal danne seg en forståelse av atferdsvansker. I en slik forståelse er læring preget av at atferd læres og opprettholdes gjennom de erfaringene barn gjør.

Det er en grunnleggende tanke innenfor både pedagogikk og psykologi at atferd både er påvirket av individets personlighet og de situasjoner og miljø individet befinner seg i. Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) vektlegger samspillet mellom individ og miljø. Modellen er delt inn i fire systemer, mikro-, meso-, ekso- og makronivå. Mikrosystemet er arenaer hvor individet selv er til stede og deltar i. Mesosystemet er interaksjon mellom ulike mikrosystemer. Eksosystemene er arenaer eller instanser som direkte påvirker mesosystemet uten at individet deltar direkte. Makrosystemet er den kulturelle konteksten vi lever i. Ifølge modellen må barns utvikling forstås gjennom å se både på barnets egenskaper og forhold knyttet til både mikro-, meso, ekso og makrosystemene som er rundt barnet. Bronfenbrenners opprinnelige modell viste seg å reflektere begrenset kunnskap på hvordan individets egenskaper har påvirkning på interaksjon med miljøet. Bronfenbrenner har i senere arbeider utvidet sin modell til også å se samhandlingen mellom individ og omgivelser ut fra et biologisk perspektiv. Han legger da større vekt på betydningen av det gjensidige samspillet mellom biologisk utrustning hos individet, og faktorer i individets omgivelser som utvikler seg. Bronfenbrenners perspektiv kan brukes for å forstå barns utvikling i lys av betydningen av hvordan miljøet påvirker læring og utvikling (Nordahl m.fl. 2005).

Når vi bruker et økologisk systemperspektiv for å forstå atferdsvansker hos barn, legger vi til grunn at det er en ubalanse i barnets økosystem, og at dette handler om interaksjonsproblemer mellom barnet og systemet rundt barnet. Ubalansen kan ha ulike forklaringer. Det kan være manglende samsvar mellom barnet og systemet innenfor et makronivå, eller det kan være manglende samsvar i forventningene fra flere mikrosystemer, altså på mesonivå (ibid).

Ved å ha en systemisk forståelse kan man gjennom en analyse av situasjonen identifisere hva det er de voksne gjør som opprettholder barnets atferdsproblemer. Ved hjelp av dette kan den voksne endre sin atferd i relasjonen til barnet, og dette kan bidra til endring hos barnet (Holland, 2015).

Ved å bruke et systemperspektiv for å forstå atferdsproblemer, tar vi høyde for at det er forståelig at barn som viser relativt omfattende problematferd i noen sammenhenger, også kan vise hensiktsmessig atferd i andre sammenhenger. Ulike omgivelser kan påvirke og endre atferden. Ved å ta utgangspunkt i kompleksiteten i atferd, er hensikten å finne sammenhenger mellom individets atferd og omgivelsene rundt individet. Ved å søke og avdekke ulike faktorer, mønstre og sammenhenger både ved individet og omgivelsene rundt, brukes systemteori for å prøve å finne ut av hva som fører til og opprettholder problematisk atferd. Innenfor en slik forståelse er et individperspektiv ikke tilstrekkelig, for å forstå og arbeide med atferdsproblematikk. Man må også se på det sosiale systemets relasjoner, mønstre og strukturer for å avdekke om det ligger grunner for barnets problemer og utfordringer i dette (Nordahl m.fl. 2005).

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) kan voksne gjennom å tilegne seg kunnskap om barnets ressurser, hjelpe barnet med å videreutvikle sine ressurser. Ved å vektlegge aktørperspektivet i arbeidet med barn som har atferdsvansker/viser problematferd, vil man innenfor en systemisk forståelse forstå barnet som et autonomt og handlende individ. De voksne må være søkende etter kunnskap om bakgrunnen for barnets oppfatninger og handlinger, og gjennom dette gjøre seg nytte av barnets handlingskompetanse på en positiv måte, for å bedre barnets samspill med omgivelsene.

3.4.1 Ulike forklaringsfaktorer på atferdsvansker sett fra systemperspektiv

Forståelse av atferdsproblemer innenfor et systemperspektiv innebærer at atferdsproblemer forklares ut fra ulike faktorer i flere sosiale systemer. Her er både vennemiljø og familien sentrale. Det er derfor viktig å jobbe med å endre strukturer og mønstre i de ulike sosiale systemene barnet befinner seg i, for å forebygge og korrigere problematferd. Ved å endre

mønstrene og strukturene i omgivelsene, endres interaksjonen mellom aktørene i systemene. Dette fører til at individenes atferd endres (Nordahl m.fl. 2005)

Ulleberg (2009) viser til at det kan være hensiktsmessig å bruke sirkulære årsaksforklaringer når vi skal forstå samspill. Når samspill låser seg eller blir problematisk må vi være åpne for kreative løsninger og søke etter en forståelse av situasjonen som kan gi mulighet for nye handlingsalternativer. I en sirkulær forståelse vil man søke etter nye handlingsalternativ, fordi ved å opprettholde den opprinnelige holdningen vil man stimulere den andre til å opprettholde sin tilpassede holdning.

Ifølge Nordahl m.fl. (2005), kan tidlig identifisering av hjelpebehov og tidlig iverksetting av tiltak ha betydning for omfanget av hjelpebehov, og prognose for videre utvikling. Forskning viser at det er viktig å ha kjønnsperspektivet med i betraktningen på forebyggende helsefremmende arbeid. Forskning viser at gutter representerer den største gruppen med psykiske lidelser før puberteten. Atferdsproblemer og atferdsforstyrrelser dominerer i denne gruppen. Jenter representerer den største gruppen etter puberteten, og for denne gruppen er det angst, depresjon og spiseforstyrrelser som dominerer.

3.5 Sosial kompetanse

I veilederen for skolen "Utvikling av sosial kompetanse" (Utdanningsdirektoratet) vises det til at sosial kompetanse er et komplekst begrep som ikke har noen entydig definisjon. Det handler ikke om en egenskap eller evne som den enkelte innehar. Sosial kompetanse kan forstås som en sammensetning av kunnskap, ferdigheter og følelsesmessige reaksjoner, som sett i sammenheng med individets kognitive, kommunikative og sansemotoriske evner får betydning på ulike måter i forskjellige situasjoner. Barn som har vansker med å utvikle sosial kompetanse har i en slik forståelse økt risiko for å utvikle problematferd.

Skolen har en viktig oppgave i samarbeid med barnas foresatte i å tilrettelegge for og hjelpe barn til å komme inn i hensiktsmessige sosiale utviklingsprosesser. Individuelle forutsetninger, kollektive omstendigheter og den sosiale og kulturelle konteksten de er en del

av, har betydning for barns samhandlingsevne, og for hvordan de forholder seg til sosiale prosesser. Barna begynner på skolen som 6 åringer og vi har i dag 10-årig grunnskole i Norge. Dette innebærer at barn og unge oppholder seg over mer tid i skolen enn før. Det er grunn til å tro at skolens betydning som sosial læringsarena derfor har økt. Det innebærer likevel ikke at familien som betydningsfull sosial læringsarena svekkes. Skolen og familien må heller forstås som to viktige sosiale læringsarenaer som har en gjensidig påvirkningskraft og representerer utfyllende forutsetninger for barn og unges utvikling av sosiale kompetanse. Godt samarbeid mellom lærere og barnas foresatte er derfor av stor betydning. Av Læreplanverket for Kunnskapsløftet fremkommer det at skolen har et tydelig ansvar for å samarbeide med elevenes foresatte. Skolen er forpliktet til å være pådrivere for aktivt samarbeid med foresatte basert på tillit og respekt for dem (ibid)

I følge Nordahl et al. (2003), er det ikke en entydig sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Det er ikke nødvendigvis slik at elever som viser problematisk atferd har lav sosial kompetanse. Elever som viser problematferd kan ha mangelfulle ferdigheter på noen områder, og likevel ha gode sosiale ferdigheter på andre områder. Sosiale ferdigheter kan grupperes i følgende fem områder ifølge Gresham og Elliot (1999), empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Utviklingen av prososial kompetanse og handlinger er et fellestrekk ved de fem dimensjonene. Sosialt kompetente barn mestrer både å arbeide på egenhånd og å fungere i et fellesskap med andre elever. Dette gir dem bedre forutsetninger for å mestre skolen som sosial arena.

Skolen er altså en viktig lærings- og utviklingsarena for barn. Arnesen/Ogden/Sørli (2006) viser til at i skolen lærer barna å forholde seg til andre mennesker, både barn og voksne, og utvikler forståelse av verden og opplevelsen av hvem de selv og andre er, gjennom sosialt samspill med andre. En god skolearena kan på sitt beste bidra til mye for alle elever uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Lærernes funksjon i tillegg til å undervise i fag, er å være formidlere av sosiale normer og verdier. Læring og undervisning er en gjensidig samhandlingsprosess, der lærer og elev både er avhengige av hverandre og påvirker hverandre. God interaksjon mellom lærere og elever er derfor av vesentlig betydning for læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Skolen kan både være en ressurs som har positiv påvirkning på barns liv, og den kan være en risikofaktor i forhold til barn som kommer til kort

på fagområder eller når det gjelder atferdsutfordringer. Skolen skal i tillegg til å ivareta kjerneoppgaver knyttet til basiskompetanse på læring av grunnleggende ferdigheter og kunnskap, også være en arena for læring av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Dette innebærer at elevenes mestringsevne utfordres både på faglige og sosiale områder.

Fordi barn og unge tilbringer mye tid i skolen kan det hevdes at lærere har fått en økende betydning for deres læring og utvikling. Relasjonen mellom lærere og elever har derfor stor betydning for elevenes handlinger i skolen. Undersøkelser viser at elevenes opplevelse av undervisningen og skolesituasjonen, har sammenheng med relasjonen mellom lærer og elev. Det er vist relativt sterk sammenheng mellom omfang av problematferd og de relasjonelle forholdene på skolen (Overland, 2007).

3.6 Relasjon og kommunikasjon

I skolen er de voksnes arbeid rettet mot opplæring og utvikling av barns faglige, relasjonelle og sosiale kompetanse. Røkenes og Hansen (2007), retter fokus mot betydningen av relasjonskompetanse og kommunikasjon i yrker som er rettet mot læring, utvikling og endring. Relasjoner er resultat av samhandling mellom mennesker. Gode og bærende relasjoner har sin forankring i samhandlingsprosesser som er basert på trygghet og tillit, og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Når relasjonen oppleves trygg kan aktøren oppleve at det er lett å forstå hverandre og man kan dermed også handle mer hensiktsmessig overfor hverandre. Å føle at man blir forstått kan være av stor betydning for opplevelsen av trygghet og tillit og tilhørighet. Utviklingen av relasjoner forstås her som sirkulære prosesser. Aktørenes handlinger har betydning for om relasjonen blir styrket eller svekket. Handlinger som fører til positiv utvikling av relasjonen kan bidra til gode samhandlingssirkler, og handlinger som bidrar til negative følelser og opplevelser kan bidra til negative samhandlingssirkler. En bærende relasjon som er preget av trygghet og tillit gir aktørene større handlingsrom i forhold til hverandre. Man kan ofte være mer direkte og konfronterende overfor hverandre i kommunikasjonen fordi relasjonen har et trygt fundament.

Ifølge Ulleberg (2009), er en viktig dimensjon ved å være lærer å være i stand til å mestre uforutsette og uforutsigbare situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Ved å bruke begreper

og teori som gir grunnlag for analyse av hvordan man forstår kommunikasjonen mellom lærer, enkeltelev og elevfellesskapet, kan skolen utvikle handlingsberedskap som kan brukes i konkrete situasjoner. Ved å se på møtet mellom lærer, enkeltelev og de andre elevene fra ulike vinkler kan man ved hjelp av teorier og begreper analysere situasjoner som oppstår i klasserommet. Ved å ha fokus på kommunikativ kompetanse og analytisk kompetanse knyttet til det kommunikative kan man få tilgang til kunnskap som kan bidra til styrking av den profesjonelle utviklingen

Gjenkjennelse og identifikasjon knyttet til egne livsopplevelser og erfaringer kan være nyttige for å forstå barnets handlings- og reaksjonsmønster bedre. Det er samtidig viktig å være bevisst på at egne emosjonelle reaksjoner kan bli til hinder for å tenke klart, om hva som kan være best for å hjelpe dette barnet. I arbeidet med barn vil det alltid være en risiko for at voksne lar seg styre av egne opplevelser og erfaringer, og dermed mister fokus på barnets unike personlige opplevelse av situasjonen. Hvis egne erfaringer blir primære referansepunkt for å forstå barnet, er det en risiko for at man overser viktige ting barnet gir uttrykk for, og dermed mister barnets perspektiv av syne. Det er derfor viktig å reflektere over hvordan man kan bruke egne erfaringer til å forstå barnet bedre, uten at egne erfaringer blir fasiten på hva dette barnet trenger (Kinge, 2006).

I arbeid med mennesker står man daglig i situasjoner som krever evne til kommunikasjon. For å ivareta kommunikasjonsutfordringer som oppstår i samhandling mellom mennesker er det i følge Røkenes & Hansen (2007), nødvendig at fagfolk har relasjonskompetanse. Med relasjonskompetanse menes evne til å møte og forstå andre mennesker på en inkluderende og hensiktsmessig måte, slik at man får til å samhandle med hverandre. God relasjonskompetanse forutsetter at man viser respekt for den andre som et selvstendig tenkende og handlende individ, som har egne meninger og integritet, og har rett til selvbestemmelse. I tillegg til relasjonskompetanse må fagpersoner ha handlingskompetanse. Med handlingskompetanse menes at man har kunnskap og ferdigheter som innebærer at man er i stand til å gjøre noe for eller med den andre. Handlingskompetanse og relasjonskompetanse kan sees på som nødvendige ferdigheter som utfyller hverandre og til sammen danner en helhet som gir et godt grunnlag for å arbeide med og forstå andre mennesker på en faglig god måte.

Greta M. Skau (2008), fremhever kommunikasjonens betydning i møtet mellom mennesker. Hun hevder at som profesjonsutøvere må man både være i stand til å uttrykke seg hensiktsmessig og forståelig, og å ha evne til å lytte til andre. Hun sier at kommunikasjon er viktig både for selvutviklingen og for samhandlingen med andre. Kommunikasjon er nødvendig for mennesket både for å uttrykke det personlige og for å utvikle det personlige, og dette er to prosesser som betinger og griper inn i hverandre. Ved å sette ord på erfaringer, tanker og følelser og få andres reaksjoner tilbake, kan vi lære noe av og om dem, men også mye om oss selv.

I ”Bedre skole” (2009), belyser Inger Ulleberg hvordan man kan forstå kommunikasjonen som foregår i skolen i møtet mellom lærer, elev og elevfellesskapet. Å være klasseleder fordrer stor grad av evne til å mestre uforutsette og uforutsigbare situasjoner som oppstår i skolehverdagen. Ulleberg sier at ved å legge til grunn et relasjonelt perspektiv på klasseledelse løfter vi blikket fra egenskaper ved lærer og elever, til relasjoner og samhandling, der det gjensidige samspillet mellom lærer og elever er av stor betydning.

3.6.1 Relasjoner mellom voksne og barn i skolen

Ifølge Overland (2007) er relasjonen mellom lærere og elever av vesentlig betydning for hvordan elevene oppfatter undervisningen, og for deres innstilling til skolen. De relasjonelle forholdene på skolen viser seg å ha en relativt sterk sammenheng med problematferd både når det gjelder type atferd og omfang. Det finnes ikke noe entydig svar på hva som kjennetegner gode relasjoner, men forskning og faglitteratur peker på noen faktorer som er særskilt viktige for dannelsen av gode relasjoner. Tillit er en faktor som beskrives å være fundamentalt viktig. Tillit er noe man bygger opp over tid, man får det ikke i kraft av kunnskap og posisjon. Man gjør seg fortjent til tillit gjennom handlinger og troverdighet. Ved tillitsbrudd kan relasjonen raskt endres i negativ retning. Respekt er en annen betydningsfull faktor som bygger på gjensidighet i relasjonen. Ved å vise respekt får man respekt. Lærere må behandle elevene med respekt for å få respekt som autoritet i skolen. Rettferdighet er en tredje faktor. I dette ligger at læreren må behandle elevene likeverdig, og ikke forfordele eller favorisere noen fremfor andre. Likeverdig behandling innebærer ikke at alle elever skal behandles likt til enhver tid. Det som er viktig er at når det er nødvendig å behandle elever forskjellig ut fra individuelle behov, må klassen få en forklaring på hvorfor det blir gjort forskjell og de andre

elevene må oppfatte at forskjellsbehandlingen er rimelig. En fjerde faktor er at elever ikke stigmatiseres eller stemples ved at negative sider eller handlinger blir brukt for å sette merkelapper på enkeltpersoner som karakteriserer dem på negative måter.

Ifølge Kinge (2006), er det viktig at skolen er interesserte i å finne ut av hvordan barn ønsker å bli møtt av de voksne på skolen, hva tenker de skal til for at de skal trives på skolen og trygge dem på hva skolen kan gjøre for dem. Overland (2007) sier at en god lærer-elevrelasjon karakteriseres ved at læreren kan komme med humoristiske bemerkninger om elevene uten at det blir oppfattet som støtende eller respektløst. Her er det et vesentlig å skille mellom bruk av humor og bruk av ironi og sarkasme. Lærere som bruker ironi og sarkasme kan ikke forvente bygge opp gode relasjoner til elevene, da dette er virkemidler som fratar elevene respekt og verdighet. Det er svært viktig at lærere er bevisste på at grensene mellom humor og ironi kan være hårfin, og at det er mottakerens oppfatning av utsagnet som har betydning for om utsagnet virker støtende eller relasjonsfremmende.

I arbeidet med mennesker kan det være viktig at fagpersoner arbeider bevisst med å skape gode samhandlingsrom. Dette innebærer at man som fagperson må opptre slik at de man jobber med opplever at det skapes muligheter for dem. Muligheter til å tenke, å kjenne etter hvilke følelser som oppstår og å gi mulighet til å gi uttrykk for sine tanker, opplevelser og meninger. I dette ligger en mulighet for å øke selvforståelsen, og bevisstheten om ubevisste prosesser og reaksjoner. Gjennom dette kan muligheten til endring av uhensiktsmessig atferd økes (Hansen/Røkenes 2007).

Ifølge Holland (2015), er det viktig å jobbe med å endre de voksnes atferd når man skal hjelpe barn med atferdsvansker. Dette er ikke med bakgrunn i en forståelse av at de voksne har skylden for at barnet viser atferdsproblemer, men det er fordi de voksne er ansvarlige for relasjonen. For at barnet skal endre atferd må de voksne endre sin atferd. De voksne har stor grad av påvirkningsmuligheter i vanskelige situasjoner. Holland hevder at varig atferdsendring hos voksne er en forutsetning for å oppnå varige atferdsendringer hos barn.

Kinge (2006), påpeker at barn som sliter med å håndtere sine følelser og med sosial samhandling med andre er avhengige av at de voksne som jobber med dem viser forståelse for dem slik at de kan utvikle sin egenforståelse. De trenger å lære å snakke om hvordan de har det. Gjennom bruk av samtaler kan voksne hjelpe dem å finne ord som kan bidra til at de klarer å beskrive sin opplevelse av situasjonen og sine behov gjennom språk i stedet for gjennom uhensiktsmessige handlinger. Ved å legge til rette for utvikling av en god relasjon kan nøkkelen til barnets ressurser og samarbeidsvilje komme frem i gode dialoger mellom barnet og den voksne.

Et viktig grunnlag for å utvikle en positiv relasjon til barnet er at den voksnes initiativ er preget av oppriktig engasjement og interesse. Ved å spørre barnet om hvordan vi kan være til hjelp og støtte, kan barnet selv bli vår viktigste kilde og veileder til å gi oss viktige innspill og innfallsvinkler som kan bidra til hensiktsmessige endringer for dette barnet. Den voksnes innlevelse og evne til empatisk forståelse har betydning for om man klarer å fange opp følelsesmessige undertoner og emosjonelle budskap som ligger under det barnet gir konkret uttrykk for. Barn som strever med atferdsvansker trenger voksne som er villige til å stille seg spørrende til hva som foregår under overflaten hos barnet. Ved å ordsette forståelsen for barnet på en måte som bevisstgjør barnet på seg selv, kan man bidra til å øke barnets selvforståelse og selvvinnsikt (ibid).

Kommunikasjon og samhandling er vesentlige faktorer i arbeidet med mennesker. God samhandling forutsetter en viss evne til å sette seg inn i den andres opplevelse av situasjonen. Relasjonskompetanse er ikke noe som er konstant og upåvirkelig, det er noe man kan utvikle gjennom hele livet. Som fagpersoner kan det være nyttig å reflektere over egen bakgrunn, tankemåter, handlinger og holdninger og være utforskende på hvordan kommunikasjonsprosesser virker, og å ordsette det som skjer i møter mellom mennesker. Gjennom å bli bedre kjent med seg selv kan man øke sin bevissthet på hvordan egne særtrekk og væremåter kan virke inn på kommunikasjonen og samhandlingen med andre. I dette ligger muligheten til justering og endring av faktorer ved en selv som kan være hemmende eller fremmende for en god samhandlingsrelasjon (Røkenes/Hansen 2007).

Overland (2007), sier at når den voksne fremstår som rolig og kontrollert signaliserer dette styrke og fasthet. For å klare å fremstå rolig og balansert i opphetede situasjoner er det viktig at den voksne kjenner seg selv og sine ømme punkt godt, slik at man kan regulere egne følelsemessige reaksjoner på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer evne til stor grad av selvkontroll. I noen situasjoner vil det være mest hensiktsmessig at den voksne trekker seg til side og venter litt til eleven har fått litt tid og rom til å roe seg. Ifølge Holland (2015), kan bevisste voksne som er i stand til å se seg selv og sin væremåte i relasjonen til barnet, og er i stand til å endre sin væremåte, bidra til å gi barnet nye muligheter som kan føre til at barnet endrer atferd.

I følge Overland (2007), klarer barn som viser problematferd ofte å finne de voksnes triggerpunkt, og dermed utfordres den voksnes evne til selvkontroll sterkt. Dersom de voksne som står i slike situasjoner mister selvkontrollen og lar seg styre av egen spontane følelsesuttrykk, kan det lett skje at eleven opplever å være den som har kontroll og styring over situasjonen. Samtidig som det er viktig at voksne kjenner sine triggerpunkter, er det viktig at de som jobber med elever som har etablert problematferd blir oppmerksomme på hva som er elevens triggerpunkter. Ved å tenke gjennom egen væremåte og uttrykksform, og gjøre endringer på områder som man registrerer virker triggende på eleven, kan den voksne fremstå som en bedre hjelper, og bidragsyter til å roe ned situasjonen. For eleven kan dette være viktig hjelp som kan føre til at man unngår at vanskelige situasjoner eskalerer.

Ulleberg (2009), påpeker at klasserommet bærer med seg mange dimensjoner, med mange aktører. Dette innebærer at i tillegg til at klasserommet er preget av mønstre som gjentar seg oppstår uforutsette og uforutsigbare situasjoner. Lærerens forståelse og relasjon til enkeltelever og klassen har betydning for hvordan samarbeid, arbeidsro og konflikter oppstår og håndteres. Det er et sentralt trekk at arbeidet i klasserommet har preg av uforutsigbarhet, og dette fordrer at lærerne har et repertoar av verktøy og kompetanse som de kan bruke i ulike situasjoner. Lærere og elever bringer med seg ulike perspektiv, forforståelser og antakelser inn i samspillet som foregår i klasserommet. Mening skapes i møtet med hverandre gjennom samtaler, handlinger og fortolkning av hverandre.

Ulleberg (2009), reflekterer rundt begrepet handlingstvang. Hun fremhever at et sentralt trekk ved handlingstvangen er at man kan ikke unngå å handle, og at å handle innebærer å begynne å skaffe seg oversikt. Et annet sentralt trekk som fremheves er at man kan ikke gå ut av situasjonen, stille bildet i ro, eller ta en timeout å tenke seg om. Når man er oppe i situasjonen kan man ikke lene seg tilbake og reflektere over handlingene mens de skjer. Det er først i etterkant av situasjonen at man har mulighet til å reflektere over, tolke og analysere hva som skjedde, hvorfor det skjedde og hvordan handlingene fra aktørene virket på hverandre. Ved å gå gjennom hendelsen og prøve å tolke og forstå det som skjedde, kan man skaffe seg en oversikt og reflektere over helheten. Enhver beskrivelse av en situasjon vil være en subjektiv tolkning av situasjonen. De ulike aktørene i en situasjon vil kunne gi helt ulike tolkninger av situasjonen. Ved at aktørene i en situasjon setter ord på sin opplevelse og oppfatning av situasjonen og deler det med andre, kan dette bidra til at tolkningsmulighetene utvides. Gjennom språkets mangetydige og meningsbærende innhold åpnes det opp for nye tolkninger og utvidet forståelse og kunnskap. Dette kan bidra til at man utvider sitt forståelsesperspektiv og gjennom dette utvides også handlingsalternativene i nye situasjoner som oppstår (ibid).

3.6.2 Relasjoner og atferdsvansker

Mange barn som har atferdsvansker strever med samhandlingen med jevnaldrende på skolen. Det er av stor betydning for barns utvikling av identitet og livskvalitet at de evner å mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende (Nordahl m. fl. 2005).

Den transaksjonelle utviklingsmodellen gir grunnlag for å forstå barns utviklingsforløp (Von Tetzchner, 2005). Modellen går bort fra den tradisjonelle fasetenkingen om barns utvikling, og ser på barns utvikling som et nett av ulike utviklingsstier. Det enkelte barns livsløp er ifølge denne modellen avhengig av barnets iboende ressurser, ressursene i omgivelsene rundt barnet og de erfaringene barnet gjør i samhandling med omgivelsene. Omgivelser forstås her både som barnets hjemmemiljø og øvrige arenaer som barnet oppholder seg på. I modellen tas det hensyn til at barnet og omgivelsene er i kontinuerlig endring, som følge av det gjensidige påvirkningsforholdet som er mellom dem. Med utgangspunkt i den transaksjonelle utviklingsmodellen vektlegger Kvello (2008) at barns utvikling ikke skjer i et vakuum, men i et kontinuerlig samspill mellom barnet og omgivelsene. Det hverdagslige mønsteret i samspillet

mellom individ og miljø har derfor stor betydning for individets utvikling. Barns utviklingsprosesser kan i en slik forståelse enten styrkes eller svekkes gjennom et kompliserte samspill mellom kulturelle og sosiale forhold og barnets individuelle muligheter og begrensninger.

Ifølge Drugli (2008) kan det se ut som barn som har atferdsvansker er særlig utsatt for å utvikle negative relasjoner og høyt konfliktnivå til lærere. Dette kan ha betydning for at barnets problematferd opprettholdes eller øker. En negativ relasjon mellom lærer og elev kan kjennetegnes ved mistillit, avvisning, negativt samspill og høyt konfliktnivå, mens en positiv relasjon kan kjennetegnes ved åpenhet og støtte, tillit og nærhet og anerkjennelse og respekt.

Barn som har atferdsvansker kan ha en tendens til å bli dårlig likt av lærerne og dette kan gi seg utslag i form at de får mindre faglig og sosial støtte, færre positive tilbakemeldinger og vesentlig flere negative tilbakemeldinger enn andre barn. Dette kan ha stor betydning for hvordan disse barna finner seg til rette på skolen, og medføre konsekvenser for deres faglige og sosiale utvikling både i her og nå situasjonen og i et fremtidsperspektiv. Dersom lærerne er støttende og investerer i en positiv relasjon vil dette kunne bidra til å redusere barnets atferdsvansker og føre til at barnet får en mer positiv skoletilpasning (ibid).

All læring hos barn sosialt og akademisk etterlater seg to sammenfallende matriser i hjernen, en kognitiv og en emosjonell. Greene (2014), hevder at den emosjonelle matrisen overdøyer alltid den kognitive. Læringens kvalitet avhenger av elevens opplevelse av å være elev. Lærernes og foreldrenes ofte fortvilte forsøk for å hjelpe eleven som av ulike årsaker ikke er mottakelig for øyeblikket for å ta imot og integrere, er ofte svært vanskelig å stå i.

Kinge (2006) sier at de voksne må være opptatte av å finne nøkkelen til den enkelte elev for å kunne hjelpe dem til å ta kloke valg. Det handler om å bygge trygghet hos eleven gjennom å bidra til at de utvikler nye ferdigheter og mer hensiktsmessige atferdsmønstre. Dette krever mye arbeid og engasjement fra de voksne som jobber med barn med denne type utfordringer. I dialog med barnet kan man bli enige om hvordan nye utfordrende situasjoner skal møtes, hvilke handlingsalternativ barnet har og hvilke reaksjoner barnet vil få dersom de ikke klarer

å følge de avtaler som er gjort med dem. Dette kan gi grunnlag for trygghet fordi barnet vet hva som følger av reaksjoner fra omgivelsene.

Hvordan voksne i skolen fremstår overfor elevene er av stor betydning. Overland (2007) beskriver den autoritative voksne som en tydelig og klar voksenperson, med positive og nære relasjoner til elevene, samtidig som man har den nødvendige voksen-barn distansen i forhold til roller og ansvar. Den autoritative voksne håndhever regler og rammer i skolehverdagen på en slik måte at det aksepteres av elevene, og vil kunne vise sinne og ettergivenhet på adekvate måter når situasjoner tilsier dette. Det er av stor betydning at de voksne som jobber med barna som viser atferdsvansker i skolen er i stand til å skille mellom dårlig oppførsel og personlige angrep. Når den voksne oppfatter utspillene fra eleven som et personlig angrep står man i fare for å miste kontrollen i situasjonen, ved at man viser uhensiktsmessige følelsesmessige reaksjoner. Når det oppstår situasjoner som fører til konfrontasjoner mellom en voksen og en elev er det viktig at den voksne er i stand til å holde seg til nåtiden i situasjonen. Dersom den voksne begynner å trekke inn tidligere konflikter eller uheldige episoder, eller kommer med bemerkninger om fremtidige negative spådommer kan det virke sterkt provoserende på eleven som viser en uhensiktsmessig atferd der og da.

Elever som har særskilte behov utover individuelt tilpasset opplæring har krav på ytterligere tilrettelegging og tilpasning. Dette er juridisk rettighetsfestet i Opplæringslova § 5-1, og elever som ut fra en sakkyndig vurdering trenger særskilt hjelp har rettigheter til spesialundervisning.

Det er ikke et krav i læreplanen at alle elever i en klasse skal følge det samme undervisningsopplegget. Skolen har ansvar for at lærerne i samarbeid med den enkelte elev og foreldrene kommer frem til en felles forståelse og enighet om elevens læringsmål. Dette skal være tilpasset den enkelte elevs utviklings- og modenhetsnivå, og det skal være rom for individuelle tilpasninger ut fra den enkelte elevs fungering og behov. I klasserommet er derfor nødvendig å bruke ulike arbeidsmetoder og differensierte tiltak for å møte de ulike behovene elevene i klassen har. Skogen & Holmberg (2002) har lagt vekt på betydningen av utvikling av mestringsfølelse hos elevene. De fremhever at alle elever skal oppleve mestring av

oppgavene de får i skolen, og i tillegg skal de gis utfordringer som bidrar til videre utvikling for dem. For å imøtekomme kravet om individuelt tilpasset opplæring fordres det at skolen gir elevene noe ulik behandling, ut fra den enkelte elevs forutsetninger og behov. I læringssammenheng innebærer dette at opplæringen differansieres både når det gjelder vanskelighetsgrad, mengde, tempo og progresjon ut fra en individuell vurdering og tilpasning. Dette fordrer at lærerne innehar kompetanse som omfatter kunnskap om læring og utvikling, og at de mestrer å bruke ulike arbeidsmetoder og læremidler som bidrar til at den enkelte elev oppnår læring og mestring i henhold til målsettingen for skolens opplæringsansvar.

Læringsmiljøet i skolen består av mange forhold. Relasjoner, rutiner og normer er sentrale elementer som er viktige å vektlegge når man skal se på hvordan man kan lede en skoleklasse best mulig. God klasseledelse vektlegger betydningen av å utvikle et godt klassemiljø gjennom å jobbe for å utvikle positive holdninger og god sosiale samhandling i klassen. Gjennom dette dannes grunnlag for en ramme som gir god konsentrasjon om skolearbeidet, god disiplin og redusert risiko for mobbing. Det er viktig at læreren fremstår tydelig, trygg og myndig, (Roland/Vaaland, 2011).

3.6.3 Samarbeid med foreldre

Skolens holdning til foreldre er av stor betydning. Det er viktig at skolen ser på foreldrene som likeverdige samarbeidsparter, og som viktige ressurspersoner i forhold til barnas utvikling. Fordi foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av barna, er det svært betydningsfullt at man får til et godt samarbeid med dem. Skolen og foreldrene må bli enige om hva som er viktig å vektlegge, for å kunne bidra til positiv endring for barn som viser atferdsproblemer. Det må vektlegges å legge til rette for dialog mellom fagfolk og foreldre, der man har felles målsetting om å bli enige om hvordan man kan samarbeide og støtte hverandre i arbeidet med å korrigere og veilede barnet på hensiktsmessige måter slik at uønsket atferd reduseres eller forsvinner helt (Nordahl m.fl., 2005).

Andershed & Andershed (2007) påpeker at det er særdeles viktig at man alltid gjør selvstendige undersøkelser og vurderinger knyttet til det enkelte barnet, for å kartlegge hva som er dette barnet eller familiens vanskeligheter. Ut fra dette kan man vurdere hva som er

hensiktsmessige tiltak og hvilke metoder som blir riktig å bruke for å jobbe med endring for dette barnet.

Det er en forutsetning at skolen skal samarbeide med foreldrene og andre instanser ut fra det enkelte barns behov. I alle former for samarbeid er kommunikasjon en betydningsfull faktor, for hvordan samarbeidet fungerer. Samarbeidssituasjoner som preges av at deltakerne har positive relasjoner til hverandre, gir et godt grunnlag for en kommunikasjon som har fokus på de oppgaver og målsettinger man jobber for å oppnå (Skogen/Holmberg, 2002).

Horverak, Omre og Schjelderup (2002) viser til at praksis er endret noe i de senere år, når det gjelder forholdet mellom familien og hjelpeinstanser, knyttet til mål, metoder og hvilke faglige perspektiver som vektlegges i arbeidet med familier. Også her har det vært en dreining av fokus fra mer problemorienterte tilnærminger til mer ressursorienterte tilnærminger. I praksisfeltet kommer dette til uttrykk ved at tenkingen har endret seg fra at hjelperen er eksperten som skal formidle løsninger på problemer, til at samhandlingen mellom hjelperen og de som har utfordringene i større grad preges av å være i et gjensidig dynamisk forhold. Det er et økt fokus på brukermedvirkning og myndiggjøring. Anerkjennelse av individuelle løsninger og større rom for forskjellighet vektlegges, og familien involveres i utarbeidelsen av mål og tiltak.

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) er myndiggjøring et viktig prinsipp når man skal legge grunnlag for samarbeid med foreldre. Deres innspill og opplevelse av situasjonen må verdsettes og respekteres, og de må få mulighet til å ha innflytelse og påvirkning på hvordan man skal samarbeide for å få til endring. Ifølge Drugli (2012), er det ikke tilstrekkelig å iverksette tiltak på en arena når barn strever med atferdsvansker. For å få til endring må det jobbes systematisk både på skolen og hjemme. Dette fordrer samarbeid mellom skole og hjem, og det er skolens ansvar å ta initiativ og legge til rette for samarbeid. Når samarbeidet innledes med utgangspunkt i at det har oppstått vansker knyttet til barnets atferd, kan det virke negativt inn på samarbeidsrelasjonen mellom skolen og foreldrene. Dersom det er etablert et godt samarbeid mellom foreldre fra tidligere kan dette bidra til at det blir lettere å ta opp med dem at skolen opplever at deres barn har atferdsproblemer.

I ”Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole” (Nordahl, 2003) fremheves det at det er av vesentlig betydning at lærernes grunnleggende innstilling er at alle foreldre er betydningsfulle for sine barn. En myndiggjørende praksis må ha som siktemål å styrke foreldrenes selvfølelse og opplevelse av mestring. Dette fordrer at skolen viser sensitivitet og lydhørhet for foreldrenes opplevelser og erfaringer. Hvis lærere ønsker å vektlegge myndiggjøring av foreldre i samarbeid mellom skole og hjem, bør de støtte og oppmuntre foreldrene i deres oppdragerarbeid .

Opplevelsen av at man ikke klarer å ivareta sitt barn uten bistand fra det offentlige, kan føre til nedsatt selvfølelse, og manglende mestringsfølelse av foreldreoppgaven. Hvis familien skal kunne oppleve at de har réell mulighet til medbestemmelse og innflytelse på hvordan man skal jobbe med endring av barnets situasjon, er det viktig at de blir inkludert i å definere mål og virkemidler for å oppnå ønsket endring, med bakgrunn i de behovene barnet har. Når hjelpebehovet er omfattende kan det være vanskelig å ha tro på og holde fokuset på familiens ressurser. Det er en risiko for at man i større grad identifiserer problemområder og mangler ved foreldrenes måte å ivareta barnet på, enn å fokusere på å identifiserer deres mestringsområder og styrker (Nordahl m.fl. 2005).

En forutsetning for brukermedvirkning og medbestemmelse er at barnet og foreldrene gis mulighet til å komme med sine synspunkt på hva som er problematisk. I arbeidet med å planlegge hvordan man skal jobbe med endring av de områdene som vurderes å være behov for å jobbe med, er det viktig å finne frem til metoder som fungerer inkluderende for den enkelte familie og det enkelte barn (ibid).

4.0 Metode

4.1 Innledning

Vi har gjennomført en undersøkelse av hvordan rektorer og et lite utvalg ansatte ved to skoler beskriver sin praksis i arbeidet med barn med atferdsvansker. Målsettingen med vår undersøkelse er å belyse hvordan ansatte i skolen beskriver sin praksis i arbeidet med barn med atferdsvansker, og å analysere våre data i lys av relevant teori og forskning. Vi har vært opptatte av å få utdypende informasjon fra informantene om deres opplevelser og erfaringer. Vi valgte å intervju rektorene individuelt, og å benytte gruppeintervju med de andre ansatte ved de to skolene.

Vi har innledningsvis redegjort for problemstillingen og teorigrunnlaget som danner bakgrunnsforståelse for det forskningstemaet vi har valgt. I dette kapitlet presenterer og begrunner vi forskningsmetoden vi har valgt, og redegjør for gjennomføringen av forskningsprosessen.

4.2 Forskningsstrategi

Blaikie (2010), sier at det er tre grunnleggende spørsmål som må besvares i et forskningsdesign. De tre er: hva skal studeres, hvordan skal det studeres og hvorfor skal det studeres. Disse tre kan studeres ut fra noen få typiske forskningsdesign; eksperimenter, feltarbeid og undersøkelser. Det som er viktig er at forskningsdesignet må matche de spørsmålene en stiller, som forsker må man derfor gjøre vurderinger på hva som vil passe for å få besvart sine spørsmål best mulig. Det finns en rekke fornuftige spørsmål, det handler bare om å stille de rette spørsmålene for å komme dit. Underveis i prosessen kan det hende at man må gjøre vurderinger om å endre det man først har planlagt, fordi det oppstår ting en ikke har forutsett eller kunne forutse. De tre grunnleggende spørsmålene korresponderer med tre ulike forskningsformål. Hva spørsmålet har som formål å beskrive, hvorfor spørsmålet har som formål å forklare eller forstå prosesser, hvordan spørsmålet skal skape grunnlag for handling eller endring. Disse tre spørsmålene forutsetter at det allerede finnes en type kunnskap om temaet.

Ifølge Blaikie (2010) er antakelser som er laget rundt det ontologiske ståsted et stort dilemma som forskeren møter når han skal studere et sosialt fenomen. Hvordan vi som forskere forstår verden har betydning for hvordan vi kan få kunnskap om verden. Ontologien henger sammen med epistemologien som handler om på hvilken måte vi får kunnskap om verden. Det må være en sammenheng mellom forskningsspørsmålene og metoden man velger som forsker.

Blaikie beskriver 4 ulike forsknings-strategier med hver sin unike forskningsstrategier, unike logikk og ontologiske/epistemologiske forutsetninger. Disse 4 er, induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv forskningsstrategi. Den abduktive forskningsstrategien er velegnet for å belyse samfunnsvitenskapelige spørsmål. I abduktiv forskningsstrategi kan man besvare både hva og hvorfor spørsmål. Strategien tar utgangspunkt i den sosiale verden til de aktørene som omfattes av studien. Man er ikke opptatt av de ytre karakteristika, men fokuset er på hvordan opplever aktørene sine egne liv, deres virkelighetskonstruksjoner. Dette for å få tak i hva tenker de og hva forstår de, hva er deres mål og verdier. Man får et annet perspektiv da. Man forankrer og søker støtte etter teori i tolkningen av sine data med utgangspunkt i personens fortellinger. Vi må forske på informantenes livsverden for å få et nytt blikk, sannheten er ikke allmenn det finnes ulike oppfatninger av sannheter hos ulike mennesker. Vi har valgt en abduktiv forskningsstrategi for vårt forskningstema (ibid).

4.3 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Ontologi er en grunnleggende oppfatning om hva som er tilstede i virkeligheten. Ontologi handler om det som kan sies eksisterer i verden, og epistemologi handler om hvordan vi får kunnskap om det som eksisterer. Innenfor ontologien skiller vi mellom to perspektiver. Det naturalistiske, hvor verden der ute eksisterer og er upåvirket av hva jeg tenker om den og det fortolkende perspektiv, hvor verden der ute er hele tiden farget av hva jeg tenker om verden. Det er viktig å være klar over og bevisst på dette hovedskillet (Seale, 2004).

I en hermeneutisk forståelse vektlegger man at det ikke finnes en objektiv sannhet. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, og at man bare kan forstå meningsinnholdet i lys av den sammenhengen fenomenet man studerer er en del av (Thagaard, 2009). Innenfor hermeneutikken er det altså en grunnleggende forutsetning

at forståelsen av det fenomenet man undersøker må forstås i den sammenhengen eller konteksten det forekommer i. Kjennetegn med den hermeneutiske sirkel er at den pendler mellom ulike perspektiver, forforståelsen til forskeren, helheten og delene, subjekt og objekt. Mennesket er alltid allerede forstått, i møte med et annet menneske møter en alltid med en bestemt forforståelse, et sett av fordommer. Den foreløpige forforståelsen revideres og korrigeres i møte med det mennesket, man får ny og mere kvalifisert forståelse. Innenfor denne forståelsen er det ingen eksakt begynnelse eller slutt (Dalland, 2000).

Fenomenologiske forståelse handler om den måten en forstår og nærmer seg et menneske på. Man prøver å se verden omkring seg og særlig de problemer en annen har med den andres øyne, prøve å tenke, føle, høre og se det som han gjør. En forutsetning for dette er at man frir seg fra alle tendenser til å dømme, vise uvilje og kritisere den andre, og lar heller sin empati gå i retning av den andre (Seale, 2004).

I vår undersøkelse er det ikke den objektive virkeligheten vi har data om. Vi søker å få kunnskap om og belyse vårt forskningstema gjennom informantenes beskrivelse av virkeligheten ut fra deres livsverden. Dette blir til gjennom samtalen mellom oss som forskere og våre informanter. Som forskere har vi en forforståelse med oss i møte med det feltet vi har valgt å undersøke. Vår forforståelse er at skolen har ikke en nedfelt praksis på hvordan de skal arbeide med barn som er innenfor atferdsutfordrende kategorier og at de mangler gode verktøy for å løse utfordringene. Vi tror det er for mye opp til den enkelte voksne å definere hvordan det skal jobbes med barn med store atferds utfordringer, og hvilke metoder som skal brukes i skolen.

Når praksis ikke er forankret i et tydelig rammeverk blir det veldig personavhengig hvordan disse barna blir ivaretatt. For disse barna er dette avgjørende for hvordan deres skolehverdag og utviklingsmuligheter blir. Vi tror at barnets stemme kommer for sjelden frem i sin egen sak på skolen, barnet må følge det de voksne har bestemt og barnet har liten mulighet til å påvirke sin egen skolehverdag.

Hvor mye kunnskap man har om fenomenet man ønsker å studere har betydning for hvilken for forståelse en har med seg inn i forskningssituasjonene. Det er derfor viktig å være bevisst den forståelsen. Forskeren er alltid en del av den konteksten han skal studere, man stiller ikke med blanke ark, det er viktig at vi anerkjenner dette som forsker. Kunnskapen som informanten sitter på er det forskeren ønsker å finne mer ut om. Som forsker bruker man seg selv som verktøy i den meningssøkende forskningen, da er det viktig å være anerkjennende i sin væremåte (Dalen, 2011)

4.4 Valg av metode for datainnsamling

Forskningstema og problemstilling styrer valg av forskningsmetode. Kvantitativ og kvalitativ forskning er ulike metoder for å kunne undersøke virkeligheten på en systematisk måte. Hva en skal undersøke og på hvilken måte avgjør hvilken metode en velger, metoden er fremgangsmåten for å kunne komme frem til ny kunnskap om et fenomen. Man kan velge kvantitativ eller kvalitativ forskning eller man kan velge å gjøre begge deler for å kunne belyse fenomenet man skal forske på best mulig. Kvalitativ forskning er meningssøkende i sitt vesen, det handler om å studere samfunnsmessige fenomener for å få mere kunnskap om ulike fenomener som forskeren er opptatt av. Forsknings spørsmål som ikke er gitt noen svar på eller noe man gjerne skulle hatt svar på. Forskningen søker etter større innsikt og forståelse for et fenomen gjennom å studere sosiale handlinger og sosiale prosesser. Forskningen er ute etter å finne ut av hva som gir mening og hva som har betydning for informanten.

Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet opp mot personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Man søker å få en dypere innsikt i hvordan informantene forholder seg til sin livssituasjon, hvordan de opplever sin egen hverdag og hvordan de forholder seg til den. Fokuset er på opplevelsesdimensjonen og meningsdimensjonen hos informantene (Dalen 2011). Intervju er utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer (Kvale, 2002). Ifølge Dalen (2011) er det kvalitative forskningsintervjuet egnet til å få frem informanternes tanker, erfaringer og følelser.

Vi ønsket å få tilgang til informantenes erfaringer og beskrivelser av skolens praksis i arbeidet med barn som viser atferdsvansker. På den bakgrunnen har vi valgt en kvalitativ studie for å belyse vår problemstilling og valgt å bruke kvalitative forskningsintervju som metode for

datainnsamlingen. En annen begrunnelse for at vi valgte kvalitativ forskningsdesign er at dette gir mulighet for å kunne stille utfyllende spørsmål eller oppklarende spørsmål underveis i intervjuet.

4.5 Utvalg

Vi sendte søknad om tillatelse til å gjennomføre vår studie til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) i desember 2014 og fikk tillatelsen fra NSD i januar 2015 (vedlegg 1). Vi tok kontakt med grunnskolesjefen i kommunen pr. mail med et informasjonsskriv om hva vi ønsket å undersøke, dette for å innhente tillatelse til å ta kontakt med aktuelle skoler i kommunen. Han svarte etter to dager at det var i orden.

Vi valgte å ta kontakt med to barneskoler som vi visste hadde miljøterapeuter ansatt. Dette fordi et av våre kriterier var at det skulle være miljøterapeut inkludert i vårt utvalg. Vi ønsket å gjøre undersøkelsen på barneskoler fordi vi ønsket å ha fokus på den elevgruppen. Vi ringte til rektorene på disse to skolene for å høre om de kunne tenke seg å delta. Begge rektorene var positivt innstilte til å delta i vår undersøkelse. Vi fikk likevel ikke gjennomført undersøkelsen ved disse skolene, begrunnet i at skolene ikke hadde kapasitet til å delta. Dette førte til at det tok lengre tid å rekruttere informanter enn vi hadde beregnet. Vi valgte da å kontakte rektorene ved to andre skoler, og dette er de to skolene som er med i vår undersøkelse. Vi endte opp med en barneskole og en barne- og ungdomsskole, da det ikke lot seg gjøre å få informanter til undersøkelsen ved to barneskoler. Begge disse skolene hadde også ansatt miljøterapeuter.

På begge skolene består vårt utvalg av rektorer, inspektører, lærere og miljøterapeuter. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet samt temaspørsmålene pr. mail i forkant av intervjuene. Dette ga grunnlag for at vi hadde en felles forståelse av hvilke barn og temaer vi ønsket å snakke om. Vi ønsket primært lærere og miljøterapeuter som informanter, og dette skulle rektorene prøve å skaffe oss tilgang til. Ingen av de to skolene klarte å gi oss tilgang til nok mange informanter blant lærere og miljøterapeuter, grunnet mye sykefravær. Vi forespurte derfor inspektørene på de to skolene om de kunne delta i undersøkelsen, for å få et bredere grunnlag for vår undersøkelse. Inspektørene ved begge skolene sa ja til å delta.

Vår intervjuundersøkelse ble gjennomført på følgende måte: Vi har et utvalg som består av 8 informanter på to ulike skoler, fordelt på to individuelle intervju med rektorer, samt gruppeintervju med lærer, miljøterapeut og inspektør på hver av skolene.

4.6 Presentasjon av informantene

Vi har intervjuet 8 ansatte på to ulike skoler, i en mellomstor kommune i Norge. En barneskole som har elever fra 1. til 7. trinn, og en barne- og ungdomsskole med elever fra 1. til 10. trinn. 4 informanter er menn og 4 kvinner.

Skole	Stilling	Kjønn	Utdanning	Arbeidserfaring i skolen
1	Rektor	K	Lærer, Rektorskolen	10 år lærer 11 år rektor
1	Inspektør	M	Lærer	10 år som lærer 1 år som inspektør
1	Lærer	M	Lærer	3 år
1	Miljøterapeut	K	Barnevernspedagog	2 år
2	Rektor	K	Adjunkt, Skoleledelse	17 år som lærer 2 år som inspektør 2 år som rektor i
2	Inspektør	M	Lærer	4 år som lærer i 6 år som inspektør
2	Lærer	M	Førskolelærer, Pedagogikk	4 år
2	Miljøterapeut	K	Sosionom Spesialpedagog	5 år

4.7 Intervjuguide

Formålet med vår undersøkelse er å beskrive skolens praksis og forståelse av barn med atferdsvansker. I forberedelsen til vår undersøkelse hadde vi veldig mange spørsmål vi ønsket

at informantene skulle svare på, så vi jobbet mye med å smale oss inn på de temaene vi tilslutt valgte å spørre informantene om.

Ifølge Blaikie (2010), er det svært viktig å bruke tid på utarbeidelse av forskningsspørsmål, fordi det er spørsmålene som styrer forskningen. Man må reflektere over hva formålet med studiet er, og hva er det man som forsker vil søke å gi svar på. Forskningsspørsmålene må gi grunnlag for å belyse dette. I planleggingsfasen av forskningsprosjektet fremhever Blaikie at det er viktig og nyttig å utarbeide et bredt spekter av forskningsspørsmål relatert til temaet. Deretter må man sortere og gruppere spørsmålene og fjerne de som ikke er relevante for å belyse temaet en skal forske på.

Vi utarbeidet en intervjuguide som var inndelt i ulike temaområder (vedlegg 3 og 4). Vi valgte å bruke åpne spørsmål som vi ønsket å ha dialog med informantene om. Vi stilte rektorene tilleggsspørsmål om lovverk og retningslinjer. Vi utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 2), og en samtykkeerklæring, om frivillig deltakelse i intervjuet. Vi informerte om at informantene til enhver tid kunne trekke sitt samtykke tilbake. Informantene signerte på skjemaet og vi oppbevarte det i en mappe hjemme hos den ene av oss.

Våre grunnleggende metodiske perspektiver har vært fenomenologi og hermeneutikk. Vi har valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer som metode for datainnsamlingen, og gjennomførte disse i form av to individuelle intervju og to gruppeintervju. Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet opp mot personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

4.8 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene tok vi oss tid til å forberede oss på hva vi skulle spørre informantene om, rollefordeling og å innstille oss mentalt på intervjusituasjonen. En av oss hadde rollen som intervjueren, den andre noterte underveis, og stilte oppfølgingsspørsmål hvis det var noe som hun tenkte var viktig å få oppklart eller utdypet.

Vi tok oss tid i starten av intervjuet med å gjøre oss litt kjent med informantene. Vi håndhilste, smilte og snakket litt løst og fast. Dette for å skape en avslappet ramme rundt intervjusituasjonen. Vi fikk kaffe og vann på alle 4 intervjuene, noe som vi opplevde skapte en mere avslappet stemning. Vi startet med de litt mere generelle spørsmål før vi gikk mere på spesifikke spørsmål og i dybden. Dette for å bygge noe relasjon til informantene samt at det i tillegg førte til at vi ble litt tryggere i rollen vår som intervjuere.

I «Qualitative Research Methods for the Social Sciences» (Berg & Lune, 2012), skilles det mellom tre ulike typer struktur på intervju, strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte intervju. Det mest formelle er standardisert intervju. Her avviker man ikke fra spørsmålsrekken og man spør på eksakt samme måte som man har skrevet spørsmålene på. Det er en styrke at alle svarer på de samme spørsmålene og man kan da sammenligne svarene. Svakheten er at det ikke er rom for innspill fra informanten.

Ved bruk av semi-strukturerte intervju er forskeren fleksibel i hvordan han spør spørsmålene og i hvilken rekkefølge de stilles i intervjusituasjonen. Dette gir informantene rom for å kunne komme med det de ønsker å fortelle og gå i dybden av det, nye betydninger kan komme frem. Man kan løfte blikket å se ting med nye øyne for å få utvidet sitt perspektiv. Informanten kan oppleve at de får nye refleksjoner underveis i intervjuet på bakgrunn av spørsmål man får som en kanskje ikke har reflektert rundt før. En svakhet er at det kan virke rotete for informanten. Intervjuet bærer preg av en samtale, der forskeren har et ønske om at informanten skal snakke fritt under samtalen. Styrken er at man gir rom for informanten til å komme med det han tenker er viktig og informasjon forskeren kanskje ikke har tenkt på. Svakheten er at det lett kan gli bort fra temaet for intervjuet (Berg og Lune, 2012).

Vi valgte å bruke semi-strukturert form både på gruppeintervjuene og på de individuelle intervjuene. Dette for å få tilgang til informantenes tanker og meninger gjennom dialog med dem om vårt tema. Dette kan også gi rom for refleksjon hos informantene i intervjuene og de kan komme på ting underveis som de mener har betydning.

Vi valgte gruppeintervju med lærere, inspektører og miljøterapeuter fordi vi ønsket å få frem kunnskap om vårt tema ved at informanter med ulike fagbakgrunn ble intervjuet sammen. Styrker ved gruppeintervju er at informantene kan minne hverandre på ulike temaer og hendelser når man hører andre snakke om dette. Det gir rom for refleksjon når de andre snakker og man sitter å lytter, samtalen flyter på en annen måte enn i individuelle intervju. Det gir muligheter for å kommentere hverandres oppfatninger og utdype dette. Svakheter ved gruppeintervju er at det kan være kritiske kommentarer og merknader som ikke kommer frem, fordi informantene kan bli hemmet av hverandre.

Vi ønsket ikke å styre spørsmålene under hvert tema i en bestemt rekkefølge, da vi ønsket å ha en åpen dialog med informantene om de temaene vi ønsket belyst. Dette førte til at intervjuene i stor grad var preget av at informantene kunne snakke fritt også på tvers av temaene. Vi kvalitetssikret at alle temaene ble belyst i alle 4 intervjuene ved at den som noterte under intervjuet sjekket opp mot intervjuguiden. Vi brukte lydopptaker i alle intervjuene. Etter at intervjuene var avsluttet reflekterte vi sammen om hva som var sagt og noterte ned tanker og spørsmål knyttet til intervjuet. Dette for ikke å miste viktig informasjon som informantene fortalte.

4.9 Gjennomføring av analysen

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte vi dem. Transkribering i sin helhet av intervjuene tok lang tid, og det var krevende å sitte å lytte og skrive hvert eneste ord og lyd som var med på lydopptakene. Dette ble gjort av den ene studenten, den andre kvalitetssikret det der det var vanskelig å høre hva som ble sagt eller at informantene snakket i munnen på hverandre. Slike sekvenser kunne vi høre 10-15 ganger før vi hadde hvert ord på plass. Vi kvalitetssikret også med notatene som ble gjort under alle intervjuene.

Vår erfaring er at det er svært viktig at man snakker tydelig, og at det blir lett støy inn på opptaket. I transkriberingen tok det mye tid å spole tilbake, for å høre flere ganger på hva som ble sagt, da det i enkelte av rommene til informantene var en dårlig akustikk. Vi hadde på forhånd forberedt oss på at ved transkribering av gruppeintervjuene kunne det bli krevende å skille hvem som sa hva i intervjuet. Dette gikk veldig greit da stemmene til den enkelte skilte

seg veldig godt ut på opptakeren. Vi har brukt notatene til den som skrev som støtte der det var behov for avklaring av hvem som snakket.

Vi satt igjen med totalt 67 sider ferdig transkribert informasjon fra alle 8 informantene. Vi kategoriserte først hvert enkelt intervju i ulike hovedtema. Deretter kategoriserte vi dataene i ulike temaområder med utgangspunkt i inndelingen vi hadde gjort i intervjuguiden. Dette gjorde vi ved å markere tekstavsnitt som kunne relateres til de ulike overskriftene i hver kategori. Etter å ha samlet disse avsnittene innenfor hver kategori, bearbeidet vi tekstmaterialet ytterligere ved å trekke ut sentrale utsagn som var relevante for hver kategori. Vi kategoriserte datamaterialet på tvers av personer, og har dermed gjennomført en tematisk analyse.

Vi reflekterte også noe rundt dynamikken i gruppene og hvordan dette fungerte. Slik vi analyserte dette, var den en fin turtaking og alle informantene svarte på alle spørsmålene og temaene som vi hadde. Noen ganger snakket de i munnen på hverandre, dette opplevde vi som et veldig engasjement rundt temaet. De hadde mye latter og humor i intervjusituasjonen, noe vi mener viser at informantene var trygge på hverandre. I gruppeintervju kan man ikke utelukke at informantene påvirker hverandres utsagn. Vi hadde diskutert om det kunne ha betydning i gruppeintervjuene at inspektørene som en del av ledelsen ble intervjuet sammen med lærerne og miljøterapeutene. Vi opplevde ikke at lærerne eller miljøterapeutene virket å være avventende med sine svar eller utsagn til inspektørene hadde uttalt seg, eller justerte seg etter deres utsagn. Dataene blir til i et samspill mellom informantene og oss. Gjennom intervjuene får vi ikke frem en sannhet som kan generaliseres, men disse informantene representerer ulike stemmer gjennom sin rolle i skolen. Det er likevel ikke grunn til å tro at vi ville fått svært ulik informasjon hvis vi hadde gjort vår undersøkelse på flere skoler. Det er grunn til å tro at våre informanter representerer et utbredt syn i skolen, fordi vi har et utvalg av informanter som representerer en god bredde av ansatte i skolen som arbeider med atferdsvansker.

I alle forskningsprosjekter må man ta stilling til hvordan man skal generere data og fra hvilke kilder skal man gjøre det. Dette gjelder uavhengig av formålet, settingene, tidsspektret, type data, formen av data, og hvilket sosialt fenomen som skal studeres (Blakie, 2010)

Som forsker må man gjøre vurderinger og valg underveis, tidsaspekten og kostnader begrenser ofte hvor langt et forskningsprosjekt kan være, tid er penger og da blir det ofte dyrt å skulle forske over lang tid. Gode bearbejdette forskningsspørsmål er da veldig viktige slik at man får best mulig svar på det man skal forske på, å ha oppfølgingsspørsmål slik at man sikrer best mulig at informanten har forstått hva det er man spør om. Underveis kan det hende at man må gjøre endringer i forhold til forskningsdesignet fordi det dukker opp hindringer eller andre utfordringer en ikke har forutsett tidlig (ibid).

4.10 Vurderinger

Med utgangspunkt i vår problemstilling representerer vårt utvalg en god bredde av hvilke ansatte som jobber med barn med atferdsvansker i skolen. Det er derfor en styrke at både rektorer, lærere og miljøterapeuter er med i utvalget på begge skolene.

Bruk av gruppeintervju innebærer en fare for at man får det som kalles for utstillingsdata, data som gjør seg godt i utstillingsvindu, men hvis man hadde gjennomført individuelle intervjuer ville man kunne fått andre historier.

Vi ser i etterkant at det er mulig at vi kunne fått noe annen informasjon hvis vi hadde intervjuet assistenter også. Under gjennomføringen av våre intervjuer fikk vi opplysninger om at skolene ofte bruker assistentressurser på disse elevene. Ut fra tidsrammen for vår undersøkelse hadde vi ikke mulighet til å utvide vår undersøkelsestid til også å inkludere assistenter som informanter.

Våre data gir informasjon om våre informanternes oppfatninger av deres hverdag i skolen i arbeidet med barn med atferdsvansker. Vi har ikke data om hvordan praksis ser ut, da vi ikke

har observert den praksisen som informantene beskriver at de har. Under intervjuene fremkom det gjennom dialogen at informantene ga beskrivelser både fra sin nåværende arbeidsplass og tidligere praksis og erfaringer fra andre skoler. Vår undersøkelse omhandler dermed disse åtte informantenes beskrivelser av praksis og erfaringer i et noe bredere perspektiv.

Våre informanter brukte konsekvent benevnelsen *han* i intervjuene. Dette ble vi først oppmerksomme på ved gjennomgang og transkribering av intervjuene. Det ble derfor ikke sjekket ut under intervjuene om det faktisk er slik at det er overvekt av gutter som representerer barn med atferdsvansker på de to skolene vi har gjort vår undersøkelse på. På bakgrunn av statistiske data på barn med atferdsvansker er det rimelig å tro at flertallet er gutter. Dette støttes av Nordahl m.fl. (2005) som sier det er klare kjønnsforskjeller når det gjelder utagerende atferdsvansker, der gutter er i flertall.

Å ivareta validitet er avgjørende for å styrke kvalitativ forskning. Forskeren må være kritisk til om man måler de egenskapene som problemstillingen gjelder, og om dataene er relevante for problemstillingen. Reliabilitet i forskningen handler om dataenes pålitelighet, er dataene målt nøyaktige nok. Økt reliabilitet styrker dataenes validitet. Bruk av for eksempel lydopptaker under intervju kan være med på å styrke reliabiliteten i kvalitativ forskning.

Innenfor kvalitativ forskning brukes troverdighet som et overordnet begrep for pålitelighet, gyldighet, og overførbarhet. Datamaterialet vårt innehar en nøyaktighet og detaljrikdom gjennom at vi har lydopptak som vi deretter transkriberte og sjekket opp mot våre notater. Vi har et utvalg som representerer en god bredde av ansatte i skolen som arbeider med barn med atferdsvansker. Ut fra dette mener vi at resultatene i vår undersøkelse kan ha overføringsverdi i et større perspektiv (Fangen og Sellerberg, 2011). Det er nær sammenheng mellom vår problemstilling og de spørsmålene vi har stilt i intervjuene. Våre informanter er gjennom sin yrkesrolle og fagbakgrunn i posisjon til å kunne belyse vår problemstilling.

Refleksivitet innebærer at forskeren har evne til å se betydningen av egen rolle i samhandlingen med informantene, det empiriske datagrunnlaget, teoretiske perspektiv og den forforståelsen forskeren har med seg inn i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009)

Vi mener at vi har hatt stor grad av refleksivitet gjennom prosessen med vår studie. Vi har redegjort for vår fremgangsmåte og gjennomføring av vår studie i dette metodekapitlet. Vi hadde en forforståelse for det forskningstemaet vi ønsket å belyse. Under gjennomføringen av vår studie har vi vært bevisste på å legge tilside vår forforståelse, for å ha en mest mulig åpen holdning til våre informanters beskrivelser av praksis. Underveis har vi reflektert over det datagrunnlaget vi har innhentet og analysert og drøftet det opp mot de teoretiske perspektiver vi har lagt til grunn for vår studie. Avslutningsvis har vi redegjort for noen refleksjoner over resultatet av vår studie relatert til den forforståelsen vi hadde.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), omhandler den etiske dimensjonen at man går frem på en forsvarlig måte under hel gjennomføringen, og at hensikten med prosjektet er etisk forsvarlig. Man skal både få frem omfattende og grundige data, og man skal kvalitetssikre at man ikke utleverer eller krenker informantene.

Vi mener at det ikke har vært noen særskilte etiske utfordringer ved vår undersøkelse. Dette er ikke sensitive data om enkeltpersoner, det er informantenes oppfatninger av egen praksis vi har søkt å få frem.

Fremgangsmåten for gjennomføringen av vår undersøkelse er vurdert og forhåndsgodkjent av NSD. Vi ga informantene en skriftlig redegjørelse for formålet med vår studie og innhentet skriftlig samtykke til deltakelse fra dem. Vi har fulgt de avtalte prosedyrer som vi har redegjort for i vår søknad til NSD, og kan med bakgrunn i dette si at vår undersøkelse er gjennomført innenfor de etiske retningslinjer som gjelder.

5.0 Analyse

5.1 *Hvordan blir barn med atferdsvansker forstått i skolen*

5.1.1 *Lovverk og retningslinjer*

Kommunene har ansvar for at alle barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn og hvor de bor, får et likeverdig tilbud og likverdige utviklingsmuligheter. I følge "Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene" (Sosial og helsedirektoratet, 2007), viser forskning at et godt skole- og læringsmiljø er viktig, fordi det virker beskyttende mot utvikling av problemer hos barn og unge.

I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998) står det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine læreforutsetninger og evner. Eleven sin utviklingsutsikter skal legges særlig vekt på når en skal vurdere opplæringstilbudet. Tilbudet skal ha et innhold som er realistiske for eleven samt at det skal gi et forsvarlig utbytte av opplæringen.

I de individuelle intervjuene med rektorene ba vi dem innledningsvis om å si noe om sin forståelse av lovverk og retningslinjer for skolen, relatert til deres forståelse av skolens ansvar for å ivareta barn med atferdsvansker .

Rektor, skole 1: Opplever føringene i lovverket som tydelig. Alle skal ha et opplæringstilbud, noen får større tilpasninger enn andre i forhold til sine problemer eller utfordringer. Retten til opplæring og skolegang i forhold til likeverdsprinsippet er det som er styrende for oss.

Rektor, skole 2: Utgangspunktet vårt er jo Opplæringsloven og det viktigste dokumentet er jo den generelle delen i Kunnskapsløftet. Den ligger i bunnen for alt, fordi det er der vi skaper mennesket.

Begge informantene ga uttrykk for at Opplæringsloven legger tydelige føringer for skolens ansvar for å ivareta barn med atferdsvansker. Rektor på skole 1 hadde et sterkt fokus på retten til likeverdig opplæring, og å tilpasse opplæringen i forhold til den enkelte elevs behov. Rektor på skole 2 fremhevet den generelle delen i Kunnskapsløftet som viktigst, og ga uttrykk

for at det som står i denne delen er det som er grunnleggende for skolens oppdrag, fordi det er i denne delen at skolens ansvar for og påvirkning på barnas utvikling som menneske fremkommer.

Under gruppeintervjuet på skole 1 påpekte inspektøren at begrepet atferdsvansker ikke er brukt i Opplæringsloven eller Kunnskapsløftet. Informanten henviste til at i Opplæringsloven og Kunnskapsløftet brukes benevnelsen psykososialt miljø og elevers rettigheter til å ha et godt psykososialt miljø. Vi oppfattet at informanten med dette stilte seg kritisk til at begrepet atferdsvansker ikke omtales disse dokumentene.

5.1.2 Hva kjennetegner barn med atferdsvansker i skolen

Begge skolene ga uttrykk for at de hadde betydelige utfordringer i arbeidet med barn med atferdsvansker. Begge skolene var av den oppfatning at barn med atferdsvansker øker år til år og at utfordringene blir større og mere omfattende. Skole 2 opplyste av totalt 306 elever er det 7 elever som de definerer som atferdsvanskelige barn. Skole 1 opplyste at av 359 elever er det 8 elever som de definerer som atferdsvanskelige. I tillegg opplyste de at guttene på årets 6.trinn utfordrer mye.

Skole 1, miljøterapeut: De er ute etter å teste, hvor har de deg, hvordan reagerer du på det de sier og gjør.

Informanten sier at disse barna er ute etter å finne ut hvor går grensene til de voksne, og hvilke reaksjoner har de voksne på deres uttalelser og oppførsel.

Skole 2, rektor: De man oppdager først er de mer utagerende, de vi er bekymret for.

Informanten sier at hun er bekymret for de barna som har atferdsvansker og at det er de barna som viser utagerende atferd de legger først merke til.

Skole 2, miljøterapeut: Det er ofte de barna som er i konflikt, krever mer av oss voksne.

Informanten sier dette er barn som ofte er i konflikter, og at disse barna krever mer av de voksne enn andre barn.

På dette spørsmålet om hvordan barn med atferdsvansker vises i skolen, gir alle disse tre informantene uttrykk for at dette er elever som er svært synlige i skolen. De sier at disse barna gjør mye ut av seg, det skjer mye rundt dem og de påkaller seg mye oppmerksomhet fra omgivelsene. Skolen blir tidlig oppmerksom på dem fordi de krever mye mer av de voksne enn de andre elevene.

Skole 1, Informant 2: De er tidlig ute med å komme med en eller annen form for feedback. Stiller fort spørsmål og tester grenser med en gang.

Skole 2 Informant 4: Høylytt, bråkete, gjør veldig mye ut av seg når de forflytter seg. Kommer gjerne med kommentarer.

Begge informantene gir uttrykk for at disse barna stikker seg ut i klassemiljøet, og er særdeles synlige både for skolens personale og for medelever. De har andre strategier enn medelever på å bli sett og hørt, ved å ha en høylytt og bråkete atferd. De utfordrer rammene og strukturen i skolen ved å være grenseutprøvende.

Skole 2, rektor: De man oppdager først er de mer utagerende,språk og uro

Informanten sier at de barna som viser utagerende atferd legges raskt merke fordi de blir veldig synlige både gjennom uro og språkbruk.

På dette spørsmålet opplevde vi at det var samsvar mellom rektorenes og de andre ansattes uttalelser på begge skolene i form av at dette er barn man raskt legger merke til, fordi de

påkaller seg oppmerksomhet gjennom negativt utfordrende atferd i skolen både verbalt og fysisk. Flere av informantene opplever at disse elevene er svært grenseutprøvende. De opplever at de er ute etter å teste hvordan de voksne reagerer på det sier og gjør, og gjennom dette mener informantene at barna prøver å plassere hvor de har de voksne.

5.1.3 Hvilken forståelse av atferdsvansker er det som kommer til uttrykk

Skole 1, rektor: Jeg tenker det er relasjonen til eleven som ligger i bunnen mellom mennesker, som av og til kan bli utfordret, fordi man kanskje ikke har kjemi med hverandre, eller at den voksne kanskje ikke har gjort nok innsats for å få denne relasjonen til. Atferdsutfordringer kan gjelde alle barn, det handler om hvordan jeg som menneske ser på de utfordringene og hvordan jeg håndterer de, tenker jeg.

Informanten understreker viktigheten av å være bevisst på betydningen av de relasjonelle forholdene mellom voksne og barn, og at ansvaret for relasjonen ligger hos den voksne. Informanten gir uttrykk for at hun mener atferdsutfordringer kan gjelde alle barn, fordi man ser ulikt på hva som er utfordrende atferd og man håndterer det ulikt. Hun var opptatt av at det er individuelle forskjeller på hva som oppleves utfordrende og på hvilken måte en håndterer utfordringene. Dette innebærer at det kan bli veldig stor forskjell hvordan man møter dem, hvordan man takler dem og hvordan man legger til rette for disse barna.

Skole 1, lærer: Jo bedre du kjenner de jo rettere strenger får du. De sliter med tillit, det er derfor de gjør det. Viktig å komme på lag med de, resten av veien utrolig mye lettere. De første ukene vil styre det neste halve året, så vinn de tidlig.

Informanten fremhever viktigheten av at de voksne viser genuin interesse og engasjement for å bli kjent med elevene. Informanten er opptatt av at det er viktig at man viser at man bryr seg om barnet. Han sier at bruk av positive aktiviteter og dialog med eleven kan være viktige virkemidler for å bygge opp tillit i relasjonen mellom eleven og de voksne. Informanten mener at disse elevene sliter med å ha tillit til andre mennesker, og at dette er en årsak til

deres problematferd. Informanten fremhever betydningen av at de voksne må investere mye i å nå frem til disse elevene med en gang skoleåret starter, fordi man kan da danne et grunnlag for at barnet utvikler tillit til den voksne.

Skole 1, lærer: Bli kjent med de for å finne de rette veiene å jobbe med de, på en måte.

Skole 1, inspektør: Jeg vil kalle det relasjoner. Relasjonsbygging.

Skole 1, lærer: Ja, danne en god relasjon med eleven. Gjennom positive aktiviteter, samtaler og vise at du bryr deg. Jeg er her for ditt beste, og ikke for å krige.

I dialogen mellom disse to informantene vi har referert til her, ble det ordsatt at det er viktig å vektlegge relasjonsarbeid i arbeidet med å finne ut av hvordan man skal komme i en god posisjon til barnet. Informantene trekker frem de voksnes ansvar for å jobbe med å få til å bygge gode relasjoner til disse barna. Dette gjøres gjennom positiv dialog og positive aktiviteter for å bli kjent med elevene. Læreren sier han er opptatt av bygge opp elevens tillit til at han vil elevens beste, og ikke har som målsetting å være i konflikt med eleven.

Av utsagnene vi har gjengitt her ser vi at informantene vektlegger relasjonelle forhold som særdeles viktig i forståelsen av atferdsvansker. De knytter relasjonens betydning til elevens grunnlag for utvikling av tillit til de voksne. Informantene mener dette er av stor betydning for elevenes atferd og utvikling i skolen. Både under de individuelle intervjuene og under gruppeintervjuene fremhevet informantene at det er de voksnes ansvar å jobbe med å danne en god relasjon til elevene.

Skole 1, miljøterapeut: Å vise at du lytter til de. De har noe å si, selv om du kanskje ikke synes det er det mest fornuftige som kommer. Det har i alle fall fungert veldig godt der jeg jobber. Så de er veldig opptatte av å bli hørt. Du kommer ingen vei hvis de ikke føler at du lytter til de, til det de har å si. Det er den største erfaringen tror jeg, jeg har gjort.

Informanten sier at disse barna har et sterkt behov for å bli hørt. Det handler om å lytte til dem med respekt, og å anerkjenne at de kommer frem med sin virkelighetsoppfatning og forståelse. Hun sier at hennes største erfaringer i arbeidet med disse barna er at man kommer ingen vei i arbeidet med dem dersom de føler at du ikke lytter til dem.

Skole 1, inspektør: Ingen av disse barna er like, og må håndteres ulikt også. Det finnes ikke en fasit.

Informanten gir uttrykk for at det er viktig å behandle disse barna individuelt. De er forskjellige og derfor må skolen behandle de ulikt, fordi det ikke finnes en løsning som passer for alle.

Skole 2, lærer: Det er snakk om barn med atferdsvansker, det er atferden som er problemet ikke eleven.

Informanten gir uttrykk for en klar holdning til at det er barnets atferd som skaper problemer ikke barnet i seg selv.

Informantene som kom med disse to utsagnene er opptatte av enkeltindividet og hvordan de kan forstå det enkelte barns utfordringer. I alle intervjuene var det en gjennomgående holdning at dette er barn som har problemer, barnet i seg selv blir ikke definert som problemet.

Ifølge Røkenes & Hansen (2006) er evne til å skape kontakt og etablere en relasjon vesentlig for utviklingen av relasjonen. Som fagperson må man også evne å vedlikeholde relasjonen gjennom å stå i relasjonen over tid. Relasjonskompetanse er sammensatt av mange komponenter. Det er derfor viktig å kjenne seg selv og sitt reaksjonsmønster, å være innstilt

på å forstå den andres opplevelse av situasjonen og å være i stand til å forstå hva som skjer i samspillet med den andre.

Under intervjuene kom det frem at de ansatte har ulike opplevelser og vurderinger av hva som er utfordrende atferd. Det var likevel et fellestrekk at alle informantene ga uttrykk for at det er relasjonen mellom menneskene som blir utfordret, når problemer oppstår. De ga uttrykk for at det handler om mellommenneskelig kjemi og hvor mye innsats du som voksen er villig til å legge ned i relasjonen.

Atferdsproblemer i skolen kan forklares ut fra ulike systemfaktorer, som relasjonen mellom elever, relasjonen mellom lærer og elev, og hvilke verdier og forventninger som er i omgivelsene rundt eleven/barnet (Nordahl m.fl., 2005). På begge skolene vektla informantene at det er relasjonene mellom menneskene som blir utfordret når barn viser utfordrende atferd på skolen. Det var gjennomgående i vår undersøkelse at informantene mener at utfordringene med å skape gode relasjoner til elevene er de voksnes ansvar. De var opptatte av at de voksne vurderer ulikt hva som er utfordrende og at dette både kan være en utfordring og en styrke.

I veileder for skolen «Utvikling av sosial kompetanse» (Utdanningsdirektoratet), vektlegges utvikling av sosial kompetanse som en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne fungere i samfunnet, og forholde seg til den sosiale virkeligheten de er en del av. Skolen er en viktig sosial arena fordi barn og unge tilbringer mye tid der. Av vår undersøkelse fremkommer det at informantene mener det er viktig å komme tidlig i posisjon i arbeidet med barn med atferdsvansker, og at det krever at de som jobber med disse barna gjør en betydelig innsats for å bygge gode relasjoner til dem. Våre informanter ga uttrykk for at det er viktig at skolen jobber med utviklingen av sosiale ferdigheter hos disse barna, fordi deres erfaring er at manglende kunnskap og ferdigheter på mange områder fører til vanskelige situasjoner og problematferd hos disse barna i skolehverdagen. Informantene ga uttrykk for at disse barna ofte strever med å få til sosial samhandling med de andre elevene, og da er det viktig at de voksne er der og veileder og hjelper dem.

Skole 2, inspektør: Jeg liker deg det er oppførselen din jeg ikke liker. Få det tydelig frem fordi de har jo en følelse av at ingen liker dem.

Informanten er opptatt av å forsikre barnet om at det er atferden som er uakseptabel, ikke barnet som person. Han mener det er viktig å gi barnet tydelig anerkjennelse på at barnet er bra nok. Informanten trekker frem at hans erfaring er at disse barna har en følelse av at ingen liker dem.

Flere av informantene i vår undersøkelse ga uttrykk for at de var opptatte av å se barnet bak atferden, og at det var atferden som ble opplevd som et problem. De var opptatte av å finne ut av det bakenforliggende for å forstå og hjelpe barnet bedre. Informantene var opptatte av at ulike voksne møter barn på ulike måter, og at dette kan være både en styrke og en utfordring. De ga uttrykk for at finnes ikke en mal eller metode som passer for alle elever, hvert barn er unikt og det er nødvendig med individuelle tilpasninger i skolehverdagen.

Ross Green (2014), sier at barn gjør så godt de kan og understreker at å hjelpe barn med atferdsvansker tar tid og det er krevende. Hvis vi tenker at barn gjør bra hvis de kan, istedenfor å tenke at barn gjør bra hvis de vil, har vi et godt utgangspunkt for å utforske hva er det slags tenkeferdigheter eleven mangler og hva er det vi behøver å lære dette barnet. Ifølge Ross Greene vil vi da ha et mye bedre utgangspunkt for å hjelpe barnet til endring. Barn med atferdsvansker reagerer mye oftere og mye sterkere enn andre barn når kravene overstiger deres kapasitet til å respondere på en veltilpasset måte. Atferdsuttrykkene kan variere fra for eksempel gråt, tilbaketrekning til for eksempel slag, spyting og lignende. Disse utfordrende atferdsuttrykkene oppstår under omstendigheter der eleven ikke klarer å mestre de krav som stilles, fordi omgivelsene forlanger ferdigheter som eleven mangler. Erfaring viser at mye uakseptabelt atferd oppstår i kognitive skifter som eleven ikke mestrer, der eleven skal skifte fokus fra et tankesett til et annet. Kognitive skifter er nødvendige når eleven skal bytte fra en oppgave til en annen, for eksempel ved å hente en bok i sekken for å komme i gang med oppgavene, eller fra en type omgivelser til en annen, for eksempel fra friminutt til time. Disse ulike oppgavene og skiftene i omgivelser har ulike normer og forventninger og fordrer evne

til å skifte mellom forskjellige tankesett. Barn som har vansker med dette vil ofte ha vansker med å mestre skiftene i skolehverdagen.

Skole 2, inspektør: Det handler om å legge til rette en dag, de er veldig vare for hvis det plutselig ikke blir sånn som de har tenkt det skal bli. Man prøver å være mest mulig i forkant og ha struktur på ting, og lage minst mulig snubletråder.

Informanten er opptatt av at det er svært viktig å ha god struktur og forutsigbarhet i skoledagen. Han gir uttrykk for å være bevisst på å unngå uforutsette endringer fordi dette tåler disse elevene dårlig.

I følge Ross Greene (2014) har disse barna vansker med å reflektere over flere tanker eller ideer samtidig og å vurdere et spekter av løsninger på et problem, samt å vurdere sannsynlig utfall eller konsekvenser av sine handlinger. Greene mener at barnet tester ikke ut grenser og er ikke manipulerende eller kontrollerende, barnet mangler en viktig ferdighet. Når omgivelsene krever at barnet skal skifte et kognitivt tankesett er det stor sannsynlighet for at det medvirker til uakseptabel atferd hos barnet, på lik linje med annen type lærevanske. Å lære å skifte gir effektivt når omgivelsene krever det, er en av de viktigste utviklingsmessige oppgavene. Denne ferdigheten er det mange barn som strever med problematferd mangler.

Skole 1, lærer: Jeg praktiserer dagsplan, spesialplaner sånn at eleven hele tiden vet hva som kommer. At de er litt forberedt, ingenting skal komme som en overraskelse. Tydelige klasseromsregler, uteregler at rammene er på plass det hjelper også på. Ofte snakke med disse elevene, 20 sekunder her, 20 sekunder der.

Skole 2, lærer: Ha den kontinuerlige samtalen med de, når en ting er ferdig så forbereder du eleven på at nå skal han gjøre noe annet, du skal gjøre det, det forventer jeg av deg.

I utsagnene fra lærerne på skole 1 og skole 2 trekker begge informantene frem at deres erfaring er at det er svært viktig å ha detaljerte planer og tett oppfølging av disse barna gjennom hele skoledagen. De trenger voksnes hjelp til å mestre skiftene mellom ulike oppgaver og omgivelser i skoletiden. Informantene sier det er viktig å ordsette skiftene for disse barna gjennom å ha en tett kommunikasjon med dem.

Skole 1, miljøterapeut: Oppmerksomhet og voksne som gidder å bruke tiden på de, vise at du lytter til dem. Velger alltid de mest utfordrende løsningene, det er de letteste løsningene for dem, fordi det er det de kjenner til. Vi velger jo alltid det trygge vi og for oss er det en annen trygghet.

Informanten sier det er viktig å bruke tid og oppmerksomhet på disse elevene, og vise dem at du er interessert i å lytte til det de har å si. Informanten er opptatt av opplevelse av trygghet, og sier at vi opplever trygghet på ulike måter. Informanten sier at i vanskelige situasjoner bruker eleven sitt kjente handlingsmønster, selv om det ikke er det hensiktsmessige. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) kan problematferd sett ut fra et aktørperspektiv være en rasjonell atferd for barnet. Barnet bruker handlingsstrategier som ut fra barnets erfaringsbakgrunn oppleves trygt, selv om omgivelsene opplever atferden som problematisk og uhensiktsmessig.

Skole 2, rektor: Det viktigste er å jobbe med de sosiale ferdighetene, begrepene og lek.

Legge til rette for læring gjennom lek, få gruppetilhørighet. Dette gir grunnlag for en god skolehverdag.

Informanten fremhever viktigheten av at skolen jobber med barnas utvikling av sosial kompetanse og ikke bare faglige ferdigheter. Informanten er opptatt av at sosiale ferdigheter danner grunnlaget for utviklingen av mestring og sosial samhandling med andre. Hun sier dette er fundamentet som må ligge til grunn for videre læring, og for å kunne ha en god skolehverdag. Informanten understreker betydningen av den frie leken som kilde til kunnskap og utvikling av sosiale ferdigheter og mener at gjennom dette kan grunnlaget for inkludering

og gruppetilhørighet utvikles. Informanten mener at dette er det aller viktigste man gjør når barna starter på skolen, fordi dette danner et godt grunnlag for barnas læring.

Skole 1, miljøterapeut: De vet hva som forventes, blir påminnet om det daglig. De voksne prøver å være så tydelige som mulig. I begynnelsen av hver time skissere hva som skal gjøres. De vet hva slags regler som gjelder. Det kan bli utfordringer i forhold til hvordan de voksne håndhever reglene. De voksne kan reagere ulikt og på ulike ting og atferd.

Informanten sier at barna vet hva som forventes av dem i skolehverdagen, og at de er kjente med hvilke regler som gjelder. Informanten tydeliggjør sine forventninger ved å introdusere elevene for hva som skal skje i starten av hver time. Gjennom dette formidler hun sine forventninger til elevene. Hun ga uttrykk for at det kan være en utfordring at voksne praktiserer regler ulikt og har ulik toleransegrense i forhold til barnas atferd. Vi oppfattet informanten slik at dette kan føre til at barna opplever at forventningene til dem i noen tilfeller blir utydelige.

Skole 2, miljøterapeut: En stor jobb ifht. disse barna å kommunisere de forventningene man har til dem, og følge det opp og sjekke det ut. Hva var det vi skal gjøre nå, for å høre om de er med. For å få læring deler man dagen opp, tar steg for steg hva skal vi gjøre.

Informanten sier at det er en stor oppgave å være tydelig i kommunikasjon med disse barna når det gjelder forventninger til dem. Hun gir uttrykk for at gjennom å dele opp dagen og gå stegvis gjennom det som skal gjøres, gir man disse elevene et bedre utgangspunkt for læring. Informasjon om hva de skal gjøre må gis steg for steg, og det er viktig å sjekke ut om elevene har forstått hva de skal gjøre og hvilke forventninger de voksne har til dem.

5.1.4 Friskfaktorer og styrker hos barna

Skole 1, inspektør: De har en sterk vilje. Det de er interesserte i er de sterke i, ikke nødvendigvis gode i. Viktig å bli sett og hørt.

Informanten trekker frem at det kan være forskjell på å være sterk i noe og å være god i noe, og fremhevet deres sterke vilje som en styrke. Informanten brukte et eksempel i intervjuet om en elev som var veldig interessert i skateboard og kunne mye teknisk om dette, men ikke var god i utøvelse på skateboard. Informanten ga denne eleven mulighet til å dele sin tekniske kunnskap om skateboard i klassen. Dette for at eleven skulle få vise klassen sin spesielle kunnskap på dette området. Bonusen var at de andre medelevene ga eleven positiv respons etter fremlegget, noe informanten mente bidro til økt mestringsfølelse hos eleven.

Skole 1, miljøterapeut: Tror det er veldig ofte at man glemmer at de sitter med kunnskap om forskjellige ting de også, og at de får til ting. De må få muligheten til å vise seg frem.

Informanten er opptatt av at det er viktig at skolen har fokus på at disse elevene må få vise frem sine mestringsområder. Informanten er opptatt av det er viktig at man gir disse barna mulighet til å vise at de har kunnskap om mange ting, og at de får til mye selv om de strever med atferdsvansker i noen situasjoner.

Skole 2, Lærer: Bruke deres styrker. Let med lys å lykte for å ta dem i å gjøre noe bra. La dem få vise klassen det de er gode på. De andre får se også denne bra siden, det kan bidra til at de får et annet syn på den eleven.

Informanten ga uttrykk for å ha et mestringsfokus i arbeidet med disse barna. Informanten var opptatt av å finne det positive, å løfte frem disse elevene, og være bevisst på deres styrker og mestringsområder. Han var også opptatt at de andre medelevene gjennom å få se deres styrker kan få endret sitt syn på dem, og brukte i den sammenhengen uttrykket «*gi dem five minutes of fame*”.

Skole 2, inspektør: Kan veldig mye om få ting. Veldig interessert i noe, og har stålkontroll på det. Bruke det de kan på en positiv måte. Og kanskje også bruke styrkene som avledning.

Informanten var opptatt av at disse elevene har en spisskompetanse på enkelte områder, og at dette kan brukes bevisst av de voksne, både i undervisningsøyemed og i avledningsøyemed. Informanten fremstod som genuint opptatt av å løfte eleven fram med utgangspunkt i styrkeområdene, selv om eleven ikke har breddekompetanse.

I gruppeintervjuet på skole 2 kom det frem i dialogen at informantene er bevisste på at det er viktig at elever med atferdsvansker får mulighet til å vise medelevene at de har positive ressurser. Gjennom å la dem få mulighet til bruke sine styrker i elevsammenhenger mente informantene at de kan få anerkjennelse og respekt hos de andre elevene, gjennom positive responser. Informantene mente dette kan bidra til at eleven gjennom erfaring lærer at dersom man gjør noe på en positiv måte, så medfører dette til en bedre situasjon for eleven selv.

I gruppeintervjuet på skole 1 fortalte informantene at de prøver å bruke de andre elevene til å ta med elevene som har atferdsvansker på ting som de som har vansker mestrer eller er gode på. Informantene ga uttrykk for at de ser en sammenheng mellom at disse barna ikke evner å be om oppmerksomhet på en ordentlig måte, og den negative oppmerksomheten de ofte får. Gjennom å la de få vise sine styrker mente en av informantene at disse barna kan få positive erfaringer med at hvis de gjør det på en annen måte, noe positivt, så fører det kanskje til en bedre situasjon for dem.

Alle informantene gir uttrykk for at de ser at disse barna har mange styrker og positive ressurser. Styrker som de mener kan brukes både som avledning og til å vise medelever hva de kan. Informantene gir uttrykk for at de ser på barnas styrker som mulige mestringsfaktorer som kan bidra til utvikling av positiv selvfølelse, og aksept og inkludering i klassemiljøet. Informantenes forståelse synes å få konsekvenser for hvilke tiltak de mener er egnet for å motvirke atferdsvansker. Det var gjennomgående på begge skolene at de beskriver en praksis der de er bevisste på å være utforskende på disse barnas positive styrker og ressurser, og å ta disse i bruk. Informantene gir uttrykk for en positiv holdning til å arbeide med disse barna og

kom med gode eksempler på hva de gjør for å fremme disse elevenes lærings- og utviklingsmuligheter. Informantene gir også uttrykk for at disse barna har noen positive ressurser som de kan tilføre de andre elevene.

Gjennom utsagnene ser vi mange fellestrekk hos informantene i forhold til å få frem barnas ressurser, og å styrke deres utviklingsmuligheter og kompetanse. På begge skolene fremkom det av intervjuene at disse barna er lette å oppdage i skolen, de både vises og høres. De er ofte i konflikter både med barn og voksne. De tester grenser hele tiden. Informanten er opptatte av at det er viktig å møte dem ulikt ut fra deres individuelle behov. De sier at de må være kreative og løsningsfokuserte i arbeidet med disse barna. Fokuset må være på hva disse barna får til. Disse barna har behov for spesielle strategier fra de voksne som arbeider med dem. De beskriver at de er positive til å prøve å finne løsninger for disse barna. De gir uttrykk for å ha troen på barnas mulighet til positiv endring.

5.2 Hvilke strategier bruker skolen når barn viser atferdsvansker

5.2.1 Handlingsrom og Læringsmiljø

Rektor, skole 2: Man har nok handlingsrom, men man må se det. Bruke uterommet mye mer, tørre å endre og legge opp dagen i forhold til at de skal mestre. Være enda flinkere til å se mulighetene. Lett å gå seg blind. Hvordan og hva er det dette barnet trenger, mer av det denne eleven mestrer. Følge opp de barna vi er bekymret for. Jeg har lært å ikke vente men å handle. Få bistand fra andre for eksempel PPT, BUP, Innsatsteam og helsesøster.

Informanten mener at skolen har godt nok handlingsrom til å ivareta elever med atferdsutfordringer. Informanten er opptatt av viktigheten av å komme tidlig på banen, og at læringen kan foregå på ulike arenaer, ikke bare i klasserommene. Skolen må se på hva den enkelte elev trenger, og tilrettelegge tiltak ut fra individuelle behov. Informanten mener at det er viktig med systematisk arbeid og at skolens personale er nøkkelfaktorer. Det er viktig med gode rutiner og struktur, og man må møte barna med å være oppmerksomme på atferden deres. Hun fremhever at skolen må jobbe med barnas sosiale ferdigheter og skape sosiale relasjoner, og sier det handler om å ta barna på alvor. Atferd er ofte det som utløser

bekymring for elevene. Bekymringen tas opp i skolens ressursteam, som er fast en gang i uken. Informanten opplyste at i ressursteamet sitter helsesøster, PPT, rektor, inspektør og SFO-leder sammen og drøfter bekymringssaker. Informanten var opptatt av at skolen ikke sitter med all nødvendig kompetanse for å hjelpe de barna som viser atferdsutfordringer i skolen, og at det er svært viktig at skolen søker bistand fra andre som har annen kompetanse enn skolens personale har.

Skole 1 hadde også praksis med eget drøftingsteam som de kaller forebyggende team, med bruk av Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), PPT og innsatsteamet som viktige samarbeidsparter. Rektor på skole 1 var opptatt av at foreldrene må inn på et tidlig tidspunkt. Hun fremhevet viktigheten av å opprette ansvarsgruppe som et viktig virkemiddel for å sikre at eleven får den best mulige oppfølgingen, gjennom ansvarliggjøring av samarbeid mellom skole og hjem og andre aktuelle instanser.

Begge rektorene var opptatte av at skolen må legge til rette for ulike læringsstiler og ta i bruk ulike læringsarenaer, da disse elevene ofte ikke profiterer godt nok på ordinær klasseromsundervisning. De så at disse barna ikke alltid kan følge ordinær undervisning, og ikke alltid kan være på de samme arenaene som de andre elevene. Derfor ble det viktig å bruke ulike læringsarenaer for at disse elevene skal kunne oppnå sitt beste læringspotensiale. Informantene ga uttrykk for at disse elevene trenger ofte kortere arbeidsøkter og flere pauser. Dette innebærer behov for individuelle tilpasninger. Begge skolene var opptatte av å bruke arealene kreativt. Brukte uterom aktivt og benyttet grupperom for å la elevene jobbe i mindre grupper. På begge skolen var de opptatte av sitt ansvar å følge opp de barna de er bekymret for, og fremhevet viktigheten av å prøve å være i forkant der det lar seg gjøre.

Skole 2, lærer: Det handler om å legge til rette en dag, de er vare for endringer i dagen. Prøve å være mest mulig i forkant. Ha struktur på ting, lage minst mulig snubletråder for dem. Ta dem i å gjøre noe bra, prøve å se det positive. De er gode knappefinnere, de er ute etter en reaksjon hos de voksne.

Informanten vektlegger betydningen av at de voksne må være godt forberedt og ha struktur på skoledagen. Han sier arbeidet med disse barna krever mye planlegging og bevissthet på å unngå situasjoner som kan bidra til negativ atferd, og fokus på hva som kan være forsterkende faktorer for positiv atferd. Han sier disse barna er gode på å lese voksnes reaksjonsmønster og vet hva de skal gjøre for utløse reaksjoner fra de voksne.

Skole 1, lærer: Hvorfor gjør barnet dette, hva ligger bak, det er jo en grunn. Alle barn vil være lykkelig, alle barn vil mestre. Detektivarbeid. Om det er hjemme eller om det er skolen, et eller annet sted er det noe som skurrer. Jobben er å finne det, med kartlegging, med samtaler osv.

Informanten sier skolen må være utforskende på hva som ligger bak barnets atferd. Han sier at alle barn trenger mestringsopplevelser. Når barn strever med atferdsvansker krever dette ulike virkemidler i skolen, der han nevner kartlegging og samtaler som eksempler på å finne ut av hva og hvor årsakene til barnets problemer er. Informanten utdypet ikke hva han mente med kartlegging, men ga uttrykk for at det er viktig å utforske på ulike arenaer i barnets liv for å prøve å finne ut hva som kan ligge bak barnets atferd.

Skole 1, rektor: Handlingsrommet er så stort du lager det selv, vi skaper handlingsrom gjennom dialog med elevene og foreldrene. Være tydelig med foreldrene på hva bistand fra andre kan gi av utvidet handlingsrom. Benytte hjelp fra andre instanser, BUP, PPT, Innsatsteamet og andre.

Informanten gir uttrykk for at skolens handlingsrom ikke er en fast definert størrelse. Hun sier at gjennom elevmedvirkning og dialog med foreldrene skapes handlingsrommet rundt den enkelte elev. Hun sier videre at skolen må være tydelig overfor foreldrene på at handlingsrommet kan utvides ytterligere ved at man får bistand fra andre instanser.

Skole 1, lærer: Jeg praktiserer dagsplaner sånn at elevene hele tiden skal vite hva som kommer. Tydelige klasseromsregler og uteregler. Rammene må være på plass. De voksne

praktiserer det samme. Mer praktiske fag for disse elevene ville fungert mye bedre. Lærerplanen fanger ikke mangfoldet og arbeidsmåtene våre fanger ikke mangfoldet. Hele tiden jakte på den idéelle fordelingen av det vi har av rammefaktorer, rom, tid og folk.

Informanten er opptatt av at disse barna trenger tydelige rammer og regler i skolen. Han skaper forutsigbarhet gjennom bruk av dagsplaner. Informanten sier det er viktig at de voksne i skolen har en lik praksis. Han sier man må være bevisst på å få best mulig utbytte av de mulighetene man har innenfor de rammene og ressursene skolen har. Informanten var også opptatt av at det er behov for større mangfold i undervisningen og mener at dagens læreplan ikke rommer dette godt nok. Dette ble knyttet til synspunkter på at disse elevene har større læringsutbytte og mestringsfølelse når de får mulighet til å jobbe med mer praktiske fag. En annen av informantene i dette gruppeintervjuet var opptatt av det samme, og henviste til at dagens skole er en kunnskapsskole, og hevdet at teoretisk kunnskap har et mye større fokus enn praktisk kunnskap i dagens skole. Vi oppfattet dette som uttrykk for at disse informantene mener at rammebetingelsene i skolen, ikke er gode nok for elever med atferdsvansker.

Skole 1, inspektør: Det er kunnskapen som er mere i fokus en det praktiske. Det blir jo sånn at alle skal gjennom samme trakten. Jeg har troen på at en praktisk og variert skole vil gi den type elever som vi snakker om mulighet for å kunne oppleve mer mestring i hverdagen enn hva de kanskje gjør i dag.

Denne informanten gir uttrykk for at han mener det er en stor utfordring at alle elever skal gjennom det samme utdanningsforløpet i skolen. Informanten mener en mer praktisk rettet skolehverdag for disse barna hadde vært en fordel, og mener skolen ser stor forskjell på når de har praktiske fag og teoretiske fag, både i engasjement og læringsutbytte og mestringsfølelse.

Skole 2, lærer: Vi er bestandig to eller tre voksne i klassen. Vi bytter på den eleven, og der har vi ganske god kommunikasjon, vi ser når den andre trenger pause. Det gir trygghet, stoler på at eleven får det han skal ha.

Informanten setter fokus på viktigheten av økt voksentetthet i arbeidet med disse elevene for å kvalitetssikre en god ivaretagelse av både eleven og de voksne. Han beskriver at de har praksis på å bytte på å han ansvar for den eleven, og at de kommuniserer godt og avlaster hverandre når de ser at noen har behov for en pause.

Skole 2, inspektør: Flere ressurser ønskes. I forhold til barnas beste, både de med atferdsvansker og de andre så trenger de voksne rundt seg, og helst flere, som stiller opp for de og veileder de, på det de trenger for at de skal utvikle seg. Utviklingen til elevene forsvinner jo hvis man ikke har muligheten til å være der.

Informanten gir uttrykk for et ønske om flere ressurser, og fremhever betydning av nok voksne for at elevens beste skal bli ivaretatt, både de som har atferdsvansker og deres medelever. For at elevene skal kunne nå sitt utviklingspotensiale er det nødvendig med nok voksne som er tilgjengelige og kan møte de behovene barna har.

Skole 2, lærer: Det er en kamp om ressurser, det er nedskjæringer. Ønsker oss litt flere voksne, de krever ofte en til en og det er ikke bestandig det er rom for det. Flere utfordringer nå enn tidligere, mer kompliserte saker.

Skole 2, miljøterapeut: Skulle hatt litt mer ressurser. Sakene er mer kompliserte. Mere kursing og utvikling, påfylle hele veien, masse påfyll.

Disse to informantene trakk og frem behov for mer ressurser, og de ga uttrykk for at utfordringene i arbeidet med barn med atferdsvansker har økt, i form av at sakene har blitt mer kompliserte. De ga også uttrykk for at de voksne i skolen trenger mer kursing og opplæring, og at det må gjøres gjennom kontinuerlig faglig oppdatering av skolens personale.

5.2.2 Hvilke strategier bruker skolen når utagerende situasjoner oppstår

Skole 2, lærer: Avtale med eleven for eksempel å trekke seg på et rom. Gjøre slike avtaler i dialog med eleven i rolige tider. Atferd og barnet har betydning for hvilke avtaler eller metoder som brukes. Noen ganger fjerne klassen. Noen situasjoner krever at man er nødt til å holde barna. De har ikke sperrer i disse situasjonene. Man er nødt til å skåne de andre elevene.

Denne informanten var opptatt av viktigheten av å ha dialog med eleven om hva som kan gjøres når uønskete situasjoner oppstår, og at dette må gjøres på tidspunkt der det er mulig å ha en dialog med eleven i rolige former. Ved å inngå avtaler om hva eleven selv kan gjøre når situasjonen er i ferd med å utvikle seg negativt, mener informanten at man kan unngå at elevens negative atferd eskalerer i klasserommet. Et eksempel som ble gitt var å gi eleven mulighet til å trekke seg tilbake på et annet rom. Av og til var det ikke mulig å skjerme eller fjerne eleven som utagerte. Informanten opplyste at i noen tilfeller kan det være nødvendig å skjerme de andre elevene ved å få dem ut av klasserommet slik at de ble trygge og ikke ble skadet. Vi oppfattet at fjerning av klassen bare benyttes i svært sjeldne tilfeller, da dette er et meget drastisk tiltak. Informanten forteller at holding noen ganger er et nødvendig virkemiddel og han begrunnet dette med barnets manglende evne til å regulere sin atferd i noen situasjoner.

Skole 2, lærer: Helst få de vekk fra situasjonen, isolere de litt, la de puste litt, gi de tid til å komme tilbake til normalen. Etterpå snakke med dem, finne ut hva, hvor og hvorfor. Og avhengig av alvoret vurdere om man må ta kontakt med hjemmet og må ta det videre. I ekstreme sinnesituasjoner vil eleven bare være for seg selv. Så lenge de ikke er til fare for seg selv eller andre, så må de bare få dra ut i skogen eller på et rom for å rase, eller få luftet kanalene sine. Blir bare sintere ved at du er der, kanskje læreren var årsaken til dette sinnet.

Informanten ga uttrykk for at han prøver å dempe situasjonen ved å la eleven få pusterom ved å ta dem ut av situasjonen, slik at de kan få roet seg ned. Informanten var bevisst på at det kan være læreren som er årsaken til sinnet, og dermed forsterker sinnet hos eleven med sin

tilstedeværelse. I slike tilfeller mente informanten det er riktig å gi eleven mulighet til å være for seg selv. I etterkant av situasjonen var denne informanten opptatt av å gå i dialog med eleven for å finne ut av hendelsen. Ut fra alvorlighetsgraden gjør informanten en vurdering av om hjemmet skal kontaktes og om andre på skolen skal involveres.

Kinge (2006) påpeker viktigheten av å huske at det er barnet som er hovedpersonen, det er barnet det gjelder og ved å dele tanker, spørsmål og undringer med barnet kan man utvikle en relasjon til barnet som kan bli av avgjørende betydning for tilgangen til å hjelpe barnet. Fokuset må være på at barnet har det vanskelig ikke at barnet er vanskelig. Dette kan ha avgjørende betydning for hvordan barnet opplever seg selv, og for barnets håndtering av vanskelige situasjoner senere. Ved å spørre barnet om hvordan føler, opplever og har du det, kan man bidra til å hjelpe barnet til økt selvforståelse, toleranse og selvrespekt.

Disse informantene beskriver at de har praksis på å ha dialog med eleven når situasjonen har roet seg, for å prøve å finne ut av barnets opplevelser og synspunkt på hva som gjorde at den vanskelige situasjonen oppstod. De beskriver og at de har praksis på å gjøre avtaler med barnet om strategier de kan bruke som kan være til hjelp for barnet og de voksne for å redusere risikoen for at nye utagerende situasjoner oppstår. En av informantene beskriver en praksis der holding som virkemiddel vurderes nødvendig i særlige alvorlige situasjoner.

Skole 1, inspektør: Jeg har båret elever ut av klasserommet, mer av hensyn til sikkerheten til de andre elevene. Da blir det på en måte både holding og skjerming.

Informanten har erfaring med at noen ganger er det nødvendig å bruke fysisk makt for å fjerne eleven fra situasjonen, og sier det kan begrunnes å være av sikkerhetsmessige grunner for de andre elevene.

Skole 2, inspektør: Noen elever er så utfordrende at det ikke nytter med dialog, for eksempel kaster ting, slag, spark, dytting, spyting. Man har handlingsplikt og må skjerme de andre elevene. Vet aldri hva som kommer flyvende. Hvis ikke beskjed om å gå ut nytter, kan det

hende man må holde dem, eller be klassen forlate rommet. De har ikke sperrer i disse situasjonene.

Han sier at når disse barna har eskalert i situasjonene har de noen ganger ikke sperrer for hva de gjør. Han beskriver utøvelse av vold som kan gå utover både materielle ting og personer. Denne informanten sier at ansatte i skolen må være bevisst sin handlingsplikt dersom dialog ikke fører frem. Han fremhevet skolens ansvar for alle elevene, og at det i ekstreme situasjoner er nødvendig å bruke fysiske virkemidler for å få stoppet utagering av hensyn til å sikre trygghet for den utagerende eleven og de andre elevene i klassen.

Skole 2, miljøterapeut: Se signalene, når jeg ser at noe er i gjære må jeg gjøre noe. Være i forkant og avlede.

Denne informanten vektla betydningen av den voksnes evne til å observere signaler i elevens væremåte som kan være tegn på oppbygging av uro eller uønsket atferd hos eleven. Informanten mente at ved å ha være oppmerksom å registrere slike signaler tidlig, har man mulighet for å unngå utvikling av uønskete situasjoner. Informanten viste til viktigheten av at den voksne må være observant og bevisst på symptomer eller signaler som erfaringsmessig kan være tegn på at en negativ situasjon er i ferd med å utvikle seg. Den voksne kan da være i posisjon til å bidra til at negativ atferd unngås, gjennom å bruke virkemidler som fører til at man kommer i forkant med tilrettelegging, eller bruker avledning som virkemiddel.

Skole 1, lærer: Synes det er greit at ledelsen kommer innom av og til når det smeller, sånn at de tror på oss når vi sier det kan være vanskelig.

Informanten sier at han synes det er viktig at ledelsen bistår dem i noen av de vanskelige situasjonene. Han gir uttrykk for at dette kan ha betydning for hans opplevelse av å bli oppfattet som troverdig av ledelsen når han tar opp at det kan være vanskelig å håndtere noen av utfordringene.

Skole 1, inspektør: Viktig at ledelsen vet om det. Ingen sak er lik, de voksne har ulike behov i forhold til å få støtte fra ledelsen. Noen trenger bare at ledelsen vet, andre ønsker at ledelsen håndterer situasjonen.

Av dette utsagnet fremkommer det at de voksne reager ulikt på ulike ting. Det er et vidt sprang fra at det er tilstrekkelig at ledelsen vet hva som har skjedd, til at det er behov for at ledelsen kommer inn og håndterer situasjonen. Informanten er opptatt av at de voksne har ulike behov for støtte i atferdsutfordrende situasjoner. Noen trenger anerkjennelse i etterkant på måten de håndterte situasjonen på, andre trenger at ledelsen trer inn med aktiv handling i situasjonen.

Skole 2, lærer: Viktig at de voksne tar en timeout når det blir for vanskelig. Tenke på de gode stundene, hvordan barnet egentlig er. Det kommer spørsmål og undringer underveis fra andre elever. Viktig med informasjon til de andre barna, uten å fortelle hva han har eller hvordan. Litt mere forberedt blir de mere tolerant overfor hendelser.

Informanten sier de voksne kan ha behov for å trekke seg litt ut av situasjonen når det blir for utfordrende. Denne informanten bruker da en strategi der han minner seg selv på de positive sidene ved eleven. Det er viktig å gi medelevene tilstrekkelig informasjon rundt eleven og hans behov uten å bryte grensene for taushetsplikten. Ved at medelevene får informasjon gis de mulighet for å få større forståelse for hva som kan utløse atferdsutbrudd og å utvikle større toleranse for ulikheter.

5.2.3. Debriefing

Skole 2 lærer: Det er en psykisk påkjenning å få slengt stygge kommentarer og ting etter seg. Greit å prate med noen andre i ettertid, teamet eller administrasjonen. Det er godt å få ut frustrasjoner, følelser, det er veldig viktig med debriefing.

Informanten er opptatt av at det er viktig å få snakket med noen i etterkant av krevende situasjoner. Informanten sier det er veldig viktig med debriefing, fordi det er en stor psykisk påkjenning å bli utsatt for psykisk og fysisk utagering. Det er viktig å bearbeide slike hendelser enten med teamet eller med administrasjonen på skolen.

Skole 1, lærer: Etter situasjoner diskuterer med teamet, har dere opplevd noe liknende. Hvordan ville dere gjort det. Det er vår debriefing.

Informanten er opptatt av å snakke med andre på temaet om hendelsen. Dette for å trekke lærdom av situasjonen og høre om noen på teamet ser andre måter situasjonen kunne vært løst på. Informanten sier dette er den debriefingen de praktiserer.

Skole 2, inspektør: Gå gjennom situasjonen, hva har hendt, hva kan man eventuelt gjøre videre. Ny dag nye muligheter.

Denne informanten er opptatt av at man må ha en gjennomgang av situasjonen i etterkant, der man reflekterer over det som skjedde, for å kunne dra lærdom av hendelsen i forhold til hva som kan gjøres i det videre arbeidet med eleven. Informanten ga uttrykk for at han mener det er viktig å legge bak seg det som har skjedd, for å starte neste dag uten å bære med seg hendelsen fra gårsdagen. Neste dag kan skape nye utviklingsmuligheter for eleven.

Skole 1, lærer: Man må jo snakke gjennom ting med kollegaene sånn at man klarer å dra hjem uten å ta med seg de tyngste tingene hjem.

Informanten trekker frem viktigheten av å få snakke med de man jobber sammen med om det vanskelige som har skjedd. Det er viktig å få bearbeidet hendelsen på jobb, slik at man legge "en del av bura" fra seg før man drar hjem.

Skole 2, lærer: Prøver å få til en rolig samtale etterpå. Lytte til hvorfor følte eleven det sånn og fange opp hva er det som trigget den atferden. Du må da i fremtiden prøve å unngå denne triggeren.

Denne informanten er opptatt av å få elevens perspektiv på situasjonen. Gjennom aktiv lytting og samtale med eleven mener informanten man kan få frem elevens perspektiv på situasjonen. Informanten er opptatt av å finne ut av hva som trigger atferden hos eleven, for å kunne unngå det som fremprovosere negative atferd hos eleven i nye situasjoner .

Skole 2, inspektør: Det skal godt gjøre seg å vinne tilbake tillit, hvis man har vært fysisk og holdt igjen, men samtidig så føler jeg at det er noe som må til for å klare å sette den grensen. Hvor er det min grense går, altså. Så er det om å snakke med de i ettertid hvorfor du gjorde sånn og sånn.

Informanten sier at det er viktig å snakke med eleven i etterkant av situasjonen, der man også forklarer eleven hvorfor den voksen handlet som han/hun gjorde i situasjonen. Han gir uttrykk for at det kan være vanskelig å gjenopprette barnets tillit til den voksne dersom den voksne har brukt fysisk makt for å stoppe en situasjon.

5.2.4 Betydningen av foreldresamarbeid

Skole 1, miljøterapeut: Gjennomgående at eleven og foreldre blir hørt, hva er det de ønsker, hva slags behov har de. Så prøver vi å jobbe så godt vi kan ut fra dette.

Informanten sier at de har praksis på at de lar eleven og foreldrene komme med sine synspunkt. Ut fra dette samarbeider skolen med eleven og foreldrene så godt de kan. Vi oppfattet dette som at informanten har et fokus på medvirkning og samarbeid.

Skole 1, rektor: Samarbeid og dialog med foreldrene er viktig. Det har sammenheng med skolens handlingsrom i forhold til den enkelte elev. Noen ganger er det foreldrene som ser best hva som er barnets beste.

Rektor mener foreldrene i noen tilfeller kan være nøkkelen til den beste løsningen for deres barn. Hun gir uttrykk for at gjennom samarbeid og dialog med foreldrene skaffer skolen seg handlingsrom i arbeidet med den enkelte elev. Vi oppfatter henne som åpen for at foreldrene kan være viktige bidragsytere til positive endringer for barnet.

Skole 1, lærer: Foreldrene må inn på et tidlig tidspunkt.

Informanten er opptatt av at foreldrene må involveres tidlig når skolen opplever at det er problemer med barnets atferd.

Skole 2, rektor: Idet man er så bekymret for barn må jo foreldre få vite om det. Foreldre er viktig samarbeidsparter, viktig med tett kontakt når barn har atferdsvansker. Vi håndterer ikke alt internt, trenger hjelp utenfra noen ganger.

Informanten vektlegger dialog og tett samarbeid med foreldrene, og trekker frem skolens ansvar for å informere foreldrene om skolens bekymring. Hun sier videre at skolen trenger noen ganger annen kompetanse enn skolen har selv og de må da involvere eksterne samarbeidsparter for å kunne løse utfordringer med barn som har atferdsvansker.

Skole 2, lærer: Viktig med informasjon at foreldrene vet hva som skjer. Være i forkant, ha jevnlig møter og samtaler.

Denne informanten vektlegger betydningen av å samarbeide med foreldre også på et forebyggende plan. Han beskriver å ha praksis på å informere foreldrene og ha tett dialog gjennom møter og samarbeid med dem.

Skole 2, miljøterapeut: Det har alt å si. Må spille på lag med foreldrene for å få endring, det er alfa og omega. Å være på tilbudssiden og åpne for foreldrenes synspunkt er viktig, det er vårt ansvar. Foreldrene kan velge å ikke ha noe særlig samarbeid med skolen, vi må fortsette uansett hvor utfordrende det kan være.

Denne informanten fremhever også viktigheten av at skolen samarbeider med foreldrene. Informanten sier at foreldrene kan være nøkkelen til endring, det er derfor viktig å lytte til deres synspunkter. Vi oppfatter henne slik at samarbeidet kan være utfordrende og at noen foreldre ikke ønsker å samarbeide. Hun gir uttrykk for at skolen likevel ikke kan velge bort foreldrene som samarbeidsparter, og at det er skolens ansvar å fortsette å ta initiativ til samarbeid.

Skole 2, lærer: Det er ekstremt viktig. Foreldrene kjenner barna bedre enn oss og kan gi tips om hvordan vi kan håndtere enkeltsituasjoner.

Denne informanten fremhever også viktigheten av at skolen samarbeider med foreldrene. Informanten vektlegger betydningen av foreldrenes kunnskap om sitt barn, og mener at foreldrene kan gi skolen nyttige innspill på hvordan skolen kan håndtere utfordrende situasjoner med barnet.

Skole 1, inspektør: Vi vet jo at det er neppe unikt her på denne skolen at foreldre sier det er ikke mitt barn det er noe galt med, det er skolen.

Informanten sier at noen ganger er foreldresamarbeidet utfordrende fordi foreldrenes avviser skolens oppfatning av at deres barn har atferdsvansker. De argumenterer med at det er skolens

feil. Av dette forstod vi informanten slik at foreldrene mener det er skolens håndtering av barnet som er feil.

Skole 2, inspektør: Foreldrene ser ikke alltid skolens side av saken, fordi hjemme er det jo ikke sånn, der går det helt fint.

Denne informanten trekker også frem at det er ikke alltid slik at skolen og foreldrene har felles syn på saken. Han sier om at foreldre kan gi uttrykk for at hjemme har de ikke de problemer med barnet. Ut fra dette forstår vi han slik at i noen sammenhenger kan de være utfordrende å få til samarbeid når man ikke har en felles forståelse av at barnets atferd på skolen skaper vansker.

Ved begge skolene ga informantene uttrykk for å ha positive holdninger til foreldrene som samarbeidsparter. Det ble uttalt anerkjennelse og respekt for at foreldrene er viktige samarbeidsparter for skolen, og at de innehar mye viktig kunnskap om sine barn. Skolens ansvar for å involvere foreldrene og ta initiativ til samarbeid ble også trukket frem. Det kom også frem at det er ikke alltid slik at samarbeidet er preget av harmoni og felles forståelse.

5.3 Erfaringer og kompetanse

5.3.1 Hva gjør det med dere å jobbe med disse barna

Skole 1, inspektør: Utfordrende uten tvil, gledene er desto større når man ser at disse elevene opplever mestring, at de lykkes. Det er det aller beste tenker jeg. Det er klart det er ikke enkelt å legge bak seg jobben når man går hjem. De gjør noe med følelsene, jeg tror jeg er blitt flinkere til å faktisk glede meg over når det går bra.

Informanten gir klart uttrykk for at det er utfordrende å jobbe med disse barna, men samtidig sier han at det gir stor glede når han ser at disse elevene får til ting og opplever mestring. Erfaringene med å jobbe med disse barna har hatt betydning for denne informantens evne til å sette pris på det som går bra.

Skole 1, miljøterapeut: Utfordrene og kjempeartig til tider. Av og til tenker de på noen merkelige måter som får meg til å tenke annerledes om løsninger. Noen dager drar man hjem og tenker for en fantastisk dag, andre dager tenker du at nå vil jeg bare ligge og gråte, og tenker jeg drar ikke på jobb i morgen, dette går ikke, så det er klart det gjør noe med en. Siden jeg begynte å jobbe her har jeg vært nødt til å jobbe med meg selv for ikke å ta alle utfordringer med hjem. Man blir jo flinkere til det etter hvert.

Informanten gir uttrykk for at det følger både gleder og belastninger med når man arbeider med barn med atferdsvansker. Noen ganger har dagen vært så krevende at informanten tenker at hun ikke kommer til å klare å gå på jobb neste dag. Hun gir uttrykk for at hun har hun erfart at det nytter å jobbe bevisst med seg selv, for ikke å ta med seg alle utfordringer hjem.

Skole 1, lærer: Det er krevende, du føler du bruker kropp og sinn. Det gjør meg sliten. Det er de som tømmer deg, og kanskje gir deg påfyll av og til.

Informanten sier disse elevene er krevende å jobbe med, og at arbeidet med dem har innvirkning på han både fysisk og psykisk. Han sier dette er de elevene som tapper han for krefter, men av og til gir de noe tilbake som gjør at han opplever at de også kan gi han påfyll.

Disse tre informantene sier at det er utrolig krevende men også givende å jobbe med disse barna. Barna får dem til å tenke på andre måter, disse barna gjør noe med de voksnes følelser på hele registret fra fortvilelse til glede. De sier det er ikke lett å la være å tenke på disse barna når de kommer hjem, med de utfordringene disse barna gir dem.

Skole 2, miljøterapeut: Absolutt krevende å jobbe med en til en elever. Det er jo de øyeblikkene, de små øyeblikkene som gjør alt verdt det. De små øyeblikkene der vi ser det er utvikling, at ting skjer, det er det som gjør alt verd det. I perioder er man drittlei, så går man videre, det er bare å fortsette.

Denne informanten sier at det krever veldig mye av den voksne å stå i en så tett relasjon med en elev som utfordrer den voksne så mye. Hun sier at det er de små øyeblikkene som gjør jobben med disse barna verdt det. Informanten sier at det er viktig å lete etter de lysglimtene som er der i utviklingen hos eleven. Det er det som er drivkraften til denne informanten, selv om informanten blir lei noen ganger.

Skole 2, lærer: Blir helt kake i hodet av og jobbe med dem av og til, for de er jo så høylytte. Spesielt på de dårlige dagene. Kjenner jeg er sliten når jeg kommer hjem. Og tenker at sjansen er stor for at i morgen ikke er like ille, Klarer å hente meg inn når mine egne barn er lagt i alle fall. Jeg kan kjenne at jeg gruer meg faktisk litt til å gå på jobb i dag. Kanskje tar den eleven knekken på meg i dag. Da er det viktig å si til seg selv at det blir en bra dag i dag, jeg skal gjøre at denne dagen blir bra. "Du er god, du vet hvordan du skal gjøre dette her". Snakke meg selv litt opp, fremsnakke meg selv.

Denne informanten sier det er veldig krevende å jobbe med disse elevene spesielt på de dårlige dagene. Han trekker frem at han blir sliten av støynivået. Noen dager er han redd for at belastningene med disse elevene skal bli så store at han ikke klarer mer. Informanten sier han mener det er viktig å si til seg selv at han er god til å jobbe med disse barna, og bruker positive selvinstruksjoner bevisst på at han mestrer dette arbeidet.

Skole 2,inspektør: Ny dag, nye muligheter. Viktig det lærer sier om fremsnakking.

Informanten sier han legger gårsdagen bak seg og tror på endringsmuligheter hos disse barna. Han understreket også som viktig det en av de andre informantene sa om å fremsnakke seg selv, i arbeidet med disse barna.

5.3.2 Hvilken kompetanse er viktig å ha for å ivareta barn med atferdsvansker

Skole 1, rektor: Bra med ulik kompetanse, både utdanning, livserfaring og praktisk erfaring. Kompetanse på å håndtere mennesker, barnevernspedagogkompetanse.

Informanten gir uttrykk for at det er bra med forskjellig kompetanse og erfaring når man skal ivareta barn med atferdsvansker. Hun trakk spesifikt frem barnevernpedagogkompetanse som viktig i arbeidet med å ivareta barn med atferdsvansker.

Skole 1, miljøterapeut: En av grunnene til at jeg er ansatt fordi det trenges noe mer for å forstå det som ligger bak barns atferd. En annen type utdanning enn lærerne har.

Miljøterapeuten sier hun er ansatt på grunn av at den utdanningen hun har er forskjellig fra lærerutdanningen. Hun påpeker at hennes utdanning innebærer kompetanse på å forstå hva som ligger bak barns atferd.

Skole 2, rektor: Tror på flere yrkesgrupper i skolen, andre faggrupper enn lærerne, de har annen type kompetanse. Se barnet, samtale med barnet, legge til rette for forståelsen av barnet.

Informanten sier hun mener skolen trenger andre faggrupper i tillegg til lærere, og trekker frem kompetanse på å se og forstå barnet, og ha samtaler med barn som viktig.

Alle tre informantene er opptatte av at skolen også trenger annen kompetanse enn lærere har i arbeidet med disse barna. De begrunner dette med at andre yrkesgrupper kan forstå disse barn på en annen måte enn lærere kan. Informantene trekker frem at kompetanse på å forstå det som ligger bak atferden til barn er viktig, og å se barna og ha samtaler med dem er det som trekkes frem. Ut fra det flere av informantene trekker frem her, oppfatter vi at de gir uttrykk for at ulik kompetanse hos ansatte i skolen gir et mer helhetlig perspektiv på forståelsen av barn med atferdsvansker.

Skole 1, inspektør: Ikke avhengig av utdanning, men erfaring. Noen er type menneskekjenner, kan både lese elev og er også flink å lese situasjoner.

Informanten gir uttrykk for at erfaringsbasert kunnskap er viktig, og at kompetanse på å jobbe med barn med atferds utfordringer ikke er avhengig av utdanningsbakgrunn. Han sier videre at personlige egenskaper knyttet til å være god til å tolke og forstå mennesker og situasjoner er viktig.

Skole 2, inspektør: Relasjonskompetanse. Personlige egenskaper like viktig som utdanning. Noen har det i seg. Erfaring med å jobbe med barn.

Informanten vektlegger relasjonskompetanse og erfaring med å jobbe med barn som viktig. Også denne informanten fremhever personlige egenskaper og gir uttrykk for at dette er av like stor betydning som utdanningsbakgrunn. Informanten bruker uttrykket ”noen har det i seg”.

Skole 2 , miljøterapeut. Det må være faglig kvalitet over det. Tålmodighet, erfaring, noen har det i seg.

Denne informanten gir uttrykk for at det er viktig med faglig kvalitet og av dette forstår vi at hun vektlegger utdanning. I tillegg trekker hun frem erfaring og tålmodighet som viktige faktorer i arbeidet med barn med atferdsvansker. Også denne informanten bruker uttrykket ”noen har det i seg”, som vi oppfatter er et uttrykk for at personlig egenskaper er viktig.

Skole 2, lærer: Sosial kompetanse. Kan være lurt å ha spes.ped. Kunnskap om og kursing i problemer som kan være aktuelt for disse barna. Tålmodighet er veldig viktig. Noen har det i seg.

Denne informanten vektlegger sosial kompetanse og tålmodighet som viktig kompetanse. Han gir uttrykk for at det er viktig at ansatte får mulighet til å tilegne seg kompetanse på problematikk som kan være relevant å ha kunnskap om i arbeidet med disse barna. Informanten nevner spesifikt at spesialpedagogikk kan være nyttig å ha. Også denne informanten brukte uttrykket ”noen har det i seg”.

Rektorene og miljøterapeutene er opptatte av at i arbeidet med barn med atferdsvansker trenger skolen ansatte med en annen kompetanse enn lærerne har. Noen av informantene ga uttrykk for at personlige egenskaper kan ha større betydning enn hvilken type utdanningsbakgrunn man har. I gruppeintervjuet på skole 2 brukte tre av informantene uttrykket ”noen har det i seg” og vi forstod at med dette uttrykket mente de det er viktig å være en god menneskekjenner. Flere av informantene gir uttrykk for at det er viktig at ansatte som arbeider med disse barna har god relasjonskompetanse og erfaring med å arbeide med barn. Tålmodighet og å være god til å forstå disse barnas atferdsuttrykk, er andre egenskaper som trekkes frem som viktig i de vanskelige situasjonene som oppstår.

5.3.3 Hva er deres personlige styrker

Skole 1, lærer: God på finne løsninger, veldig glad i variasjon. Leter etter den perfekte lærergreien. Tydelighet. Jeg føler jeg legger inn den ekstra timen for disse, jeg er her for barna. Jeg bryr meg genuint om dem. Prøver å gjøre mitt ytterste for den enkelte.

Informanten gir uttrykk for at han er veldig engasjert i jobben som lærer. Han mener det er en styrke at han er utforskende på å finne løsninger og å prøve ut forskjellige ting ved å variere undervisningen. Han fremhever viktigheten av å være tydelig. Han sier han gjør en ekstra innsats i arbeidet med disse elevene og har et genuint engasjement for dem.

Skole 1, inspektør: Jeg tror jeg er flink til å kommunisere med de aller fleste.

Informanten gir uttrykk for at hans styrke er en generell god evne til kommunikasjon med de fleste mennesker.

Skole 1, miljøterapeut: Jeg tror jeg er god på at jeg har tid til alle, god på å lytte, tar meg tid til samtaler med dem. Jeg er der for dem.

Informanten sier at hennes personlige styrker er å være tilstede for disse barna. Hun fremhever viktigheten av å gi dem tid og oppmerksomhet, og å ta seg tid til å ha dialog med dem. Hun fremstod med et genuint engasjement for disse elevene. Vi oppfatter at informantens utsagn om at hun har tid til alle, har sammenheng med hennes rolle som miljøterapeut.

Skole 2, inspektør: God på relasjoner, er rolig, viser ikke svakhet, er tydelig.

Informanten fremhever sine relasjonsferdigheter som en styrke, og mener det er viktig å være rolig, tydelig og trygg i sin voksenatferd. Han gir uttrykk for at det er viktig å ikke vise svakhet i arbeidet med disse barna.

Skole 2, miljøterapeut: Tålmodighet, og genuin interesse i de svarene jeg aldri får. Flink på å bygge relasjoner og å stille krav.

Informanten trekker frem sitt engasjement og evne til tålmodighet. Hun fremhever og sin genuine interesse for å utforske hva som fungerer, selv om man ikke får klare svar. Informanten sier hun er god på relasjonsbygging og er i stand til å stille krav også til disse barna.

Skole 2, lærer: Min styrke er tålmodighet, evne til å samtale med barna og å være tydelig.

Informanten trekker frem sine evner til å være tydelig og tålmodig og sine ferdigheter i å snakke med barna.

6.0 Drøfting av hovedfunn

I dette kapitlet vil vi presentere et hovedbilde av de funnene vi har gjort i vår undersøkelse, og drøfte dette i lys av aktuell teori og forskning.

6.1. Lovverk og retningslinjer

Rektorene ved begge skolene beskriver at de oppfatter at lovverk og retningslinjer for skolens arbeid med barn med atferdsvansker er tydelig, i form av at skolen har ansvar for at alle barn skal ha et opplæringstilbud innenfor grunnskolens rammer. Begge rektorene ga uttrykk for at dette gjelder uavhengig av hvilke individuelle utfordringer og tilrettleggingsbehov den enkelte elev har.

Ut fra deres beskrivelser forstår vi det slik at ledelsen ved begge skolene har fokus på å følge de faglige og ideologiske føringene som fremkommer av lovverk og retningslinjer.

6.2 Kjennetegn ved barn med atferdsvansker

Informantene i vår studie var samstemte om at barn med utagerende atferdsvansker er lette å identifisere, fordi de skiller seg tydelig ut i elevgruppene i skolen. Dette sier de skjer både i form av verbale uttrykk og fysiske reaksjoner. Vi forstår dette som et uttrykk for at det er gjennom observasjon og erfaringer disse barna blir identifisert i skolen.

Informantene beskriver at dette er barn som gjennom sin atferd gir uttrykk for at de ønsker å bli sett og hørt. Det fremkom av intervjuene at barna bruker ulike strategier for å få oppmerksomhet, og at informantene mener at fordi de mangler en del ferdigheter både sosialt og faglig påkaller de seg ofte andres oppmerksomhet gjennom uhensiktsmessig atferd. Barna blir beskrevet å kunne være verbalt og fysisk utfordrende både for medelever og for de voksne.

6.3 Hvilken forståelse kommer til uttrykk

I vår undersøkelse kom det veldig tydelig frem at informantene var opptatte av at det er barnets atferd som er et problem ikke barnet i seg selv.

Informantene ga uttrykk for at den måten skolen som system er lagt opp i dag, ikke er tilstrekkelig tilpasset disse barnas behov for tilrettelegging og individuell oppfølging. Disse barna har andre behov enn de barna som umiddelbart tilpasser skolehverdagen innenfor de generelle rammene i skolen. Av vår undersøkelse fremkommer det at informantene mener at skolen burde ha mulighet for mere praktisk orientert tilrettelegging for disse elevene.

Informantene ga uttrykk for at disse barna ofte har behov for kortere sekvenser enn ordinær undervisning er lagt opp til. De ga eksempel på at mulighet for å bruke uterom og fysiske og praktiske aktiviteter er virkemidler som de mener kan bidra til at disse barna får bedre mestringmuligheter i skolen.

I vår undersøkelse er et av hovedfunnene at informantene vektlegger relasjonens betydning sterkt i arbeidet med barn med atferdsvansker. De fremhevet at ansvaret for relasjonsbygging ligger hos de voksne i skolen. Vi oppfattet at alle informantene ga uttrykk for at de var opptatte av dette som grunnlag for å forstå elevens reaksjoner og behov, og de beskrev en praksis der de legger til grunn en relasjonell forståelse i utøvelsen av sitt arbeid med barna i skolen.

Drugli (2012) referer til at forskning viser at kvaliteten på lærer – elev relasjonen er den faktoren som har størst betydning for sårbare elever, og sier dette gjelder elever som har språklige eller faglige vansker, atferdsvansker eller internaliserte vansker, eller barn som lever i omsorgssviktssituasjoner (Cornelius-White, 2007, Gustafsson m.fl. 2010, Hughes, 2011, Nordenbro et.al., 2008, Sabol & Pianta 2012).

I arbeidet med barn med atferdsvansker vektla informantene å bygge gode relasjoner og å ha en verdsettende kommunikasjon der dialog med barna det gjelder var en viktig faktor.

Informantene var opptatte av at det er viktig å legge til rette for at barnet får læringsutbytte i skolen fordi skolen danner grunnlaget for barnets muligheter videre i livsløpet. Dette fremkommer av målsettinger i Kunnskapsløftet og av forskning jf. Vinnerljung (2013) .

Ifølge Ross Greene (2014) har disse barna utviklingsforsinkelser som er en form for lærevanske og de har vansker med å mestre ferdigheter som en trenger i det sosiale livet for å håndtere emosjonelle og atferdsmessige krav fra omverden. Hvis vi møter disse barna med samme forståelse og omsorg som vi gjør med barn med andre lærevansker, vil barna respondere mye bedre. Så lenge vi forsetter å stille høyere krav til barnet enn det faktisk har forutsetning til å mestre på en akseptabel måte vil vi ikke lykkes. Her ligger utfordringen til de voksne i skolen.

Det er av kritisk betydning for disse barna at skolen legger til rette undervisningen slik at barna klarer å tilegne seg den kunnskap og de ferdigheter de har behov for. Barn som strever med atferdsvansker klarer ikke å dra nytte av den ordinære undervisningen fordi de ikke har de samme kognitive verktøyene og ferdighetene som de andre barna og de voksne innehar. Disse barna trenger derfor en tilpasset opplæring (ibid).

Informantene var opptatte av at skolen har ansvar for å legge opp undervisningen slik at barn som strever med atferdsvansker også får et godt læringsutbytte. De beskriver en praksis med fokus på elevens mestringsområder og fremstod å være bevisste på å utforske det enkelte barns ressursområder. Informantene var opptatte av å finne kreative løsninger på undervisningen for å gi mulighet for eleven å lykkes. Begge skolene var opptatte av at disse barna også har positive styrker og ressurser. De leter etter hva er dette barnet god på og er bevisste på at dette kan bidra til å styrke elevens selvfølelse. De voksne skiller på hva han gjør og hvem han er. Ved å være bevisste på å bruke disse elevenes styrker og ferdigheter lar de dem få mulighet til å vise denne siden av seg selv for de andre elevene. Gjennom dette kan elever som sliter med atferdsvansker få økt status og aksept blant sine medelever.

6.4 Hvilke strategier bruker skolen

I vår undersøkelse fremkom det at det er viktig å være bevisst på å se barnets atferdsvansker i en utvidet forståelsesramme. Dette forutsetter at de voksne er i stand til å vurdere om det kan være noe bakenforliggende som har betydning for at atferdsvansker utløses. Informantene var opptatte av å se det enkelte barn, og å reflektere over hva er det som ligger bak atferden. De var opptatte av hva det enkelte barnet trenger av forståelse og hjelp fra de voksne. Ut fra dette velger de metoder for hvordan de skal håndtere barnet og situasjonen. Hvilke metoder og virkemidler er avhengige av alvorlighetsgraden i situasjonen.

På begge skolene var de opptatte av å komme i dialog med barnet for å få barnets synspunkt og forståelse på hva som er utfordrende for barnet, og hva barnet tenker i etterkant av situasjoner som har oppstått. De ga uttrykk for å ha en praksis på å snakke med barnet for å høre om barnet har forslag og tanker om hva som kan være til hjelp for dette barnet.

Gjennom å legge til rette for dialog med barnet i gode settinger ønsket de å gi barnet mulighet til å ha innflytelse på hvilke strategier som er hensiktsmessige å bruke for å bedre situasjonen for det enkelte barnet. Dette handler om viktigheten av forutsigbarhet for barnet, og det gir barnet mulighet til å håndtere og regulerer sin atferd i lignende situasjoner som oppstår på en bedre måte. Når disse barna senere gir noen signaler på at en situasjon er i ferd med å eskalere, gir avtaler som er gjort i dialog med dem en mulighet for at situasjonen ikke blir like vanskelig neste gang. Barnet vil gjennom å utvikle sine indre arbeidsmodeller ha muligheter for å reagere mer adekvat når utfordrende situasjoner oppstår.

Fenomenologisk forståelse handler om hvordan en forstår den andre og hvordan man nærmer seg et annet menneske. Man prøver å se den andres problem fra hans ståsted og har en spørrende holdning til hva hører, ser, tenker og føler den andre. Det er viktig at man legger bort alle tendenser man måtte ha til å kritisere, dømme og sin uvilje mot den andre, og heller inntar en empatisk holdning mot den andre (Seale, 2004).

Informantene ga uttrykk for at de trenger å innhente kompetanse fra barnet selv for å kunne forstå barnets handlinger bedre, og for å møte barnet med mer hensiktsmessige reaksjoner. Barnet får på denne måten mulighet til å ha oversikt og kontroll på hva som vil være følgene når lignende situasjoner oppstår. Ved å gjøre avtaler med barnet om hvordan de skal forholde seg når de vanskelige situasjonene oppstår, kan dette skape mulighet for barnet til å reagere innenfor den avtalen er gjort mellom barnet og den voksne, som barnet selv har hatt innflytelse på ut fra sin oppfatning av hva som kan fungere.

I et eksternalisert oppdragelsessyn ønsker en primært å styrke barns utvikling gjennom ytre påvirkning. I et internalisert oppdragelsessyn ønsker en primært at barnets utvikling skal skje innenfra (Kinge, 2006). Skolene vi har gjort vår undersøkelse på beskriver en praksis der de involverer barna i utformingen av tiltak som kan bidra til positiv endring. Ved å være opptatte av å gi barna mulighet til å komme med sine synspunkt, og å gi dem innflytelse på hvordan man skal møte nye vanskelige situasjoner gir skolen barna en mulighet for å utvikle et mer indrestyrt reaksjons- og handlingsmønster. De beskriver en praksis der de har stort fokus på å øke den enkelte elevs ressurser til å styre sine reaksjoner og handlinger. I vår undersøkelse fremkommer det også at i noen situasjoner beskrives det en praksis der holding, skjerming og timeout er vurdert å være nødvendige virkemidler for å få kontroll på situasjonen.

Ifølge Andershed & Andershed viser undersøkelser at sosial kompetanse, god evne til problemløsning, stabilt temperament, tillitsfullhet og nærhet i relasjoner til andre er beskyttende faktorer som innebærer redusert risiko for utvikling av normbrytende atferd. De viser til at det finnes en rekke forskjellige programmer og metoder som er vurdert å være effektive både når det gjelder forebygging og behandling av normbrytende atferd hos barn.

I vår undersøkelse ga informantene ikke uttrykk for at de jobbet etter spesifikke programmer eller metoder i arbeidet med barn med atferdsvansker. Det var heller ingen av informantene som tematiserte at de opplevde behov for særskilte program i dette arbeidet. De ga imidlertid uttrykk for at de vektlegger tydelighet, struktur og forutsigbarhet i arbeidet med de barna som viser normbrytende atferd. De beskriver en praksis der det relasjonelle forholdet mellom de

voksne og barna har stor betydning, og at ansvaret for å arbeide med å bygge gode relasjoner ligger hos den voksne. Det fremkom av vår undersøkelse at informantene hadde fokus på å jobbe med å disse barnas sosiale kompetanse og ferdigheter. Vårt inntrykk er at praksisen som ble beskrevet på begge skolene var preget av at de voksne var bevisste på å være utforskende i sitt arbeid med disse barna, for å finne ut av hva som kan ligge bak de utfordrende atferdsuttrykkene disse barna viser.

Emilie Kinge (2006) definerer empati på følgende måte:

”Empati viser til å oppfatte, og forstå, følelsesmessige undertoner, et bakenforliggende budskap, og responderer og kommunisere på en måte som øker den andres forståelse for seg selv.”(Kinge 2006:63)

Ifølge Kinge (2006) handler empati om evnen til å sette seg inn i den andre situasjon, å kunne se det fra den sitt ståsted. Man skal være bevisst at det er den andre det dreier seg om, å ta på seg den andre sine sko, men ikke gå i de skoene. Våre informanter fremhever at det er viktig å prøve å sette seg inn i barnet sin situasjon og forstå hvorfor eleven handler som han gjør. De gir gjennom dette uttrykk for en empatisk forståelse av elevenes situasjon.

Det fremkom i vår undersøkelse en sterk bevissthet hos informantene på at de voksne som jobber med disse barna må være villige til å reflektere over sin egen måte å kommunisere på. Greta M. Skau (2008), sier at møtet mellom mennesker er kommunikasjon. Vi tar del i hverandres tilværelse på godt og vondt gjennom kommunikasjon. For å uttrykke og utvikle seg er kommunikasjon nødvendig. I det kommunikative møte med andre bringer vi med oss vårt menneskesyn, verdigrunnlag, livserfaring, kunnskap og våre holdninger. Ifølge Skau kommer vi ikke lengre i vår kommunikasjon enn vi er kommet i vår utvikling som menneske.

Informantene er opptatte av at de har en handlingsplikt både overfor de elevenes som viser atferdsvansker og overfor de andre elevene. I forståelsen av handlingsplikten mener de det er nødvendig å bruke både holding og skjerming, dersom det oppstår situasjoner som vurderes å innebære fare for alvorlige skader. Dette begrunner de i sitt ansvar for sikkerheten for alle

elevene. Betydningen av at det er struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen ble fremhevet, og at de prøver å være i forkant for å avverge eskalering. Informantene var opptatte av at de voksne skal prøve å være mest mulig samkjørte og håndheve regler likt. De fremhevet at det er særlig viktig for disse barna at regler og rammer er så tydelige at de vet hva som forventes av dem. Av dette forstår vi at skolene ser behov for at de voksne tar kontroll i noen av de utagerende situasjonene i form av en tydelig ytrestyring av barna.

Flere av informantene fremhevet viktigheten av at de voksne er godt forberedte og lager oversiktlige dagsplaner for hva som skal gjøres i løpet skoledagen. De ga uttrykk for at for disse barna må planene være ekstra tydelige fordi de ofte kan misforstå den verbale kommunikasjonen som foregår på generelt vis i klasserommet. Elevene oppfatter kanskje ikke nyansene og sammenhengene når mange beskjeder blir gitt fortløpende med forventinger om at klassen skal forstå dette i en større sammenheng.

Ross Greene (2014) påpeker at utfordrende barn er ikke utfordrende hele tiden, de utfordrer av og til under spesielle omstendigheter. Dette skjer når omgivelsene krever noe av dem som de ikke mestrer å løse. Barnet hadde løst problemet på en veltilpasset måte hvis barnet hadde kunnet det. Greene hevder at mangelen på ord er ofte det som utløser utfordrende atferd, fordi tenkningen og kommunikasjonen vi utfører involverer språket vårt. Barn med forsinket språkutvikling har vansker med å tolke de sosiale, emosjonelle og atferdsmessige krav som stilles til dem. Disse problemene med å bearbeide og bruke språket blir dessverre ofte oversett, fordi de voksne nok ikke tenker at dette er en viktig sammenheng.

Informantene i vår undersøkelse ga uttrykk for at disse elevene mangler en del ferdigheter for å mestre sin skolehverdag, og dette krever at de voksne er spesielt oppmerksomme på disse elevene. De ga uttrykk for at barn har atferdsvansker, de er ikke et problem og at atferdsvansker krever spesielle strategier og ferdigheter hos de voksne.

I vår undersøkelse viste det seg å være noe forskjell mellom rektorene og de andre informantenes oppfatning av om skolen har godt nok handlingsrom i arbeidet med barn som har atferdsvansker. Begge rektorene ga uttrykk for at de mener handlingsrommet er stort nok,

og at skolen har tilstrekkelige ressurser til å ivareta barn som strever med atferdsvansker. De ga uttrykk for at skolens utfordringer kan være å se hvilke muligheter man har og å være fleksible når det gjelder bruk av fysiske rom og de personalressursene skolen har. Begge rektorene var opptatte av at det er viktig å samarbeide med foreldre og andre instanser. Av dette forstår vi at rektorene mener at ved å se på foreldrene som en viktig samarbeidspart og ressurs, og å innhente kompetanse og bistand fra andre instanser kan skolens handlingsrom utvides i arbeidet med disse barna. Slik kan skolen bidra til en bedre ivaretagelse av det enkelte barn fordi man gjennom samarbeid kan komme frem til felles løsninger og målsettinger for hvordan man kan jobbe hensiktsmessig med endringer til beste for barnet.

På gruppeintervjuene på begge skolene ga informantene uttrykk for at de ønsker flere personalressurser i skolen for å øke handlingsrommet i arbeidet med de barna som viser atferdsvansker. Det fremkom av dialogen under gruppeintervjuene at informantene mente at større voksentetthet i arbeidet med disse barna også ville komme de andre elevene til gode. Det fremkom også i et av gruppeintervjuene at informantene mener at sakene er blitt mer komplekse nå enn tidligere, og informantene mente dette har betydning for ressursbehovene fordi utfordringene har blitt større og dermed krever mer av de ansatte.

Begge skolene ga uttrykk for å ha noe praksis på debriefing for og med de voksne. Dette gjorde de ved å snakke gjennom de situasjonene som har vært vanskelige. De oppga to grunner for dette. Ved å få råd og veiledning fra kollegaer kunne de både dra lærdom av situasjonen og få innspill til andre måter å håndtere liknende situasjoner på. Den andre siden av dette var at de mente det er viktig med debriefing for å klare å legge jobben bak seg før man går hjem, og for å opprettholde motivasjon og troen på seg selv til å klare å stå i jobben.

Praksis med systemisk debriefing med barna fremkom ikke å være etablert. Vi fikk inntrykk av at skolenes praksis på dette var mer person- og situasjonsavhengig enn praksisen de beskriver å ha når det gjelder debriefing med de voksne.

Det beskrives en praksis der skolene har åpenhet rundt utfordringene i arbeidet med disse barna. Informantene fremhever viktigheten av refleksjon og diskusjoner i kollegiet der man

kan få innspill på hvordan man håndterte situasjonen, og råd og forslag på andre måter å møte utfordringene på.

Ross Greene, (2014) sier at når barn ikke møter de voksnes forventninger i vår kultur i dag tenker de voksne svært ofte konsekvenser. Enten i form av belønninger for bra oppførsel eller i form av straff for upassende oppførsel. Når konsekvenser virker er de fantastiske, men når de ikke virker er de ikke like fantastiske. For barn som har atferdsvansker er det ofte praksis på bruk av konsekvenser. Det erfaringen viser er at konsekvensorienterte metoder ikke er så virkningsfulle for disse barna. De har blitt fortalt veldig mange ganger hvordan de skal oppføre seg, og det vet ofte hva som forventes av dem, men de mestrer likevel ikke å oppfylle forventningene. Greene sier at det er tenkeferdighetene vi må lære disse barna fordi det er det de mangler. Tenkeferdigheter som omhandler å vurdere utfallet av sine handlinger før de handler, regulere sine følelser, å forstå hvordan deres oppførsel påvirker de rundt seg, det å ha nok ordforråd til å gi uttrykk for at noe er i veien, og det å respondere på endringer i planer på en fleksibel måte.

I vår undersøkelse brukte ikke informantene begrepene konsekvenser, straff og belønning når de redegjorde for skolens strategier i arbeidet med barn med atferdsvansker. Det var et gjennomgående fokus på mestring og muligheter, og å søke etter løsninger for å hjelpe barnet gjennom dialog og samarbeid både med barnet og foreldrene. Det fremkom av intervjuene at barn med atferdsvansker er særlig avhengige av gode strukturer, forutsigbarhet og tydelighet. Det ble gitt eksempler på at disse barna ofte har lav toleransegrense for uforutsette endringer i løpet av skoledagen, og at uforberedte endringer kan utløse problematferd. Det har i de senere år vært et økt fokus på mestrings og resiliensfaktorer i arbeidet med barn. Her opplever vi at informantenes svar er i samsvar med denne type fagideologi.

Begge skolene beskriver at de har praksis på å søke råd og bistand fra andre instanser når de opplever at de har behov for dette. Ingen av informantene trakk frem at skolene de jobber på har praksis på bruk av jevnlig veiledning av de ansatte knyttet til arbeidet med disse barna. Ut fra dette forstår vi det slik at skolene ikke har en etablert praksis på bruk av systematisk veiledning i arbeidet med barn med atferdsvansker.

6.5 Foreldresamarbeid

Alle våre informanter trakk frem viktigheten av å samarbeide med foreldrene og at de har fokus på foreldresamarbeid og elevmedvirkning. De beskriver en praksis på at foreldrene informeres og involveres når skolen blir bekymret for et barns atferd. Skolene beskriver en praksis der de involverer foreldrene i en tiltaksvurdering av hvilke metoder og tiltak man skal sette inn i endringsarbeidet rundt deres barn.

Flere av informantene trakk frem at foreldrene sitter med en kompetanse og kjennskap til sitt barn som skolen ønsker å få innsikt i, fordi det kan gi et bedre grunnlag for hvordan man sammen kan arbeide med positiv endring for barnet. Dette mente informanten gir skolen et utvidet handlingsrom til å involvere andre eksterne samarbeidsparter ut fra en vurdering av det enkelte barns behov.

En av informantene påpekte at det er skolens ansvar å initiere og legge til rette for samarbeid med foreldrene, og at dette gjelder også dersom det er store utfordringer i samarbeidet og om foreldrene gir uttrykk for at de ikke ønsker å samarbeide med skolen. Dette samsvarer med føringer som ligger i Opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Her kan det være en utfordring å finne balansen mellom krav og forventninger i krysningspunktet skole og hjem.

Informantene i vår undersøkelse ga uttrykk for et positivt syn på foreldrene som en viktig samarbeidspart. De fremstod for oss å ha stor tiltro til at foreldrene kan bidra til at skolen kan lære noe om barnet, som kan ha betydning for hvordan skolen kan komme videre i arbeidet med å redusere barnets atferdsvansker. Det ble gitt eksempler på at noen foreldre oppleves motvillige til å samarbeide med skolen og noen deler ikke skolens opplevelse av at deres barn har vansker, eller legger alt ansvaret for problemene som oppstår over til skolen. Det fremkom også at skolene opplever det problematisk når noen foreldre oppdrar sine barn med regler og normer som ikke er akseptable innenfor skolens praksis av hvordan man skal forholde seg til hverandre. I noen tilfeller ble foreldrene dermed opplevd som en kilde til problemer i stedet for å bidra til løsninger og godt samarbeid.

6.6 Erfaringer og kompetanse

Alle informantene i gruppeintervjuene ga uttrykk for at det er svært krevende å jobbe med disse barna. De var tydelige på at det gjør mye med dem å jobbe med disse barna og at de spiller på hele følelsesregistret hos de voksne. Informantene ga uttrykk for at arbeidet med barn med atferdsvansker ikke bare er belastende, det er også interessant og gir dem gleder og positive opplevelser. De ga uttrykk for at når man får til positiv utvikling hos barna, gir dette mestringsopplevelser også for de voksne. De fremhevet de gyldne øyeblikkene som verdifulle, og medvirkende til at de opprettholder motivasjon og engasjement til å arbeide videre.

Ut fra vår undersøkelse kan vi si at disse barna krever at de voksne er utforskende og villige til å prøve ut andre metoder og virkemidler en de andre elevene trenger. Informantene fremstod som veldig engasjerte i disse barna, med sterke ønsker om å hjelpe dem slik at de kan lykkes. Dette er barn de bruker mye energi på og informantene beskriver at dette virker inn både fysisk og psykisk på de voksne. Noen av informantene gir uttrykk for at belastningene er så store enkelte dager at de har reflektert over om de klarer å gå på jobb neste dag. Informantene fremhever gleden de opplever når disse barna mestrer og lykkes i skolehverdagen, og sier dette gir overskudd og energi til å fortsette å arbeide med å få til endring for dem.

Informantene trakk frem både utdanning og erfaring som viktig. De var litt delte på dette området. Flere av informantene trakk frem at de som jobber godt med disse barna *har det i seg*, som om dette er personlige egenskaper noen har og andre ikke har. Noen av informantene fremhevet personlige egenskaper som de viktigste, mens andre informanter var tydelige på at skolen trenger ansatte med en annen utdanningskompetanse enn lærere har, for å kunne ivareta barn med atferdsvansker på en god måte.

Mange av informantene var opptatte av viktigheten av at det må være ulike yrkesgrupper i skolen. Det ble gitt uttrykk for at skolen har behov for ansatte som har utdanninger som gir kompetanse på barns utvikling, dialog med barn og forståelse av at det kan være noen bakenforliggende årsaker til barns atferdsvansker. En av rektorene trakk frem

barnevernspedagogkompetanse som viktig, og relaterte dette til at det er viktig å ha kunnskap om håndtere mennesker i arbeidet med barn med atferdsvansker. En av miljøterapeutene uttalte at kunnskapen hun har gjennom sin utdanning er årsaken til at hun er ansatt ved skolen. Det ble også uttalt at det er viktig med videreutdanning og kurs for å tilegne seg ny kunnskap og gi påfyll i arbeidet med disse elevene. En av informantene uttalte at det er et kontinuerlig behov for faglig påfyll når man skal arbeide med barn med atferdsvansker.

Flere av informantene ga uttrykk for at deres personlige styrker i arbeidet med barn med atferdsvansker er at de har gode kommunikasjonsferdigheter. Evne til å lytte og ta seg tid til å ha samtaler og dialog med barna ble også fremhevet som personlige styrker. Det er gjennomgående i vår undersøkelse at informantene har et sterkt engasjement for disse barna og at de er genuint interesserte i å hjelpe dem til bedre mestring og fungering i skolehverdagen. Andre kvaliteter som informantene trakk frem er at det er viktig å være gode på relasjonsbygging og å være kreative og løsningsorienterte når man skal arbeide med disse barna. Noen av informantene trekker frem tålmodighet og tydelighet som personlige styrker.

Vi var opptatte av å finne ut av om personalet som jobber med disse barna opplever at det medfører særskilte utfordringer og belastninger for dem. Våre informanter ga uttrykk for at det er særlig krevende å jobbe med barn med atferdsvansker. De beskriver at dette er både fysisk og mentalt krevende. Vi sitter igjen med et inntrykk av at de som jobber med disse barna må tåle å stå i store belastninger som krever mye av dem både faglig og personlig. Dette påvirker deres hverdag både på jobb og privat. Med bakgrunn i vår undersøkelse mener vi det er riktig å stille spørsmål om det er nok bevissthet på hvordan belastningene i arbeidet med barn med atferdsvansker virker inn på de som jobber tett med disse barna.

Vår oppfatning er at skolene har en kollektiv forståelse av hvordan man identifiserer og forstår disse barna. Oppsummert sitter vi igjen med et hovedbilde av at det er et gjennomgående løsningsorientert fokus hos alle informantene når det gjelder hvordan de forstår barn med atferdsvansker. Informantene beskrev en praksis der de var svært bevisste på å skape trygghet og tillit hos disse barna, med vektlegging av en relasjonell forståelse av problematferd.

Vi ser av vår undersøkelse at begge skolene vektlegger betydningen av å jobbe med utvikling av sosial kompetanse hos elevene og dette fremheves som viktig. Vi opplever at det er samsvar mellom det informantene sier de vektlegger som viktig og den praksisen de beskriver at de har. Informantene mente at ulike syn på disse elevene er en styrke fordi det kan bidra til å utvikle de voksnes perspektiver på forståelsen av barn med atferdsvansker.

Vår undersøkelse viser at disse elevene krever mye tid og oppmerksomhet fra de voksne. Våre funn tyder på at det ikke er satt i et tydelig system hvordan skolen skal jobbe med disse barna, eller hvilke verktøy og prosedyrer de har og skal bruke. Det virker å være mye opp til den enkelte ansatte hvordan skolen skal jobbe med disse barna. Vi fikk ikke frem informasjon som tilsier at kompetanse og systematisk praksis er godt nok forankret i den enkelte skolen som organisasjon. Vår oppfatning er at beste kunnskap og beste praksis i stor grad er personavhengig, og det vil derfor kunne få store konsekvenser på den enkelte skole når ansatte som jobber med disse barna slutter.

På de to skolene vi gjorde vår undersøkelse på var det et fellestrekk at rektorene ga uttrykk for at de har en klar forståelse av skolens ansvar for å ivareta barn med atferdsvansker ut fra deres individuelle behov. De beskriver en praksis der de som ledere er bevisste på å implementere denne forståelsen i personalgruppen. Ut fra gruppeintervjuene på begge skolene kan vi si at våre informanter også ga uttrykk for en slik forståelse.

Ifølge Nordahl m.fl. (2005) er atferdsvansker mer utbredt blant gutter enn blant jenter. Informantene i vår undersøkelse brukte hele tiden betegnelsen "han" under intervjuene når de refererte til sine erfaringer og beskrivelse av praksis. Vi sjekket ikke denne begrepsbruken av kjønn eksplisitt ut under intervjuene, da dette var noe vi ble oppmerksomme på ved gjennomgang av dataene i forbindelse analysearbeidet.

Informantene beskriver en praksis der skolen vektlegger å ta tak i atferdsvansker så tidlig som mulig, for å hindre at det utvikler seg et uhensiktsmessig mønster hos eleven. Konsekvensene av å ikke være aktivt handlende, kan øke risikoen for at atferdsvanskene befester seg hos eleven. Dette kan medføre negative ringvirkninger både for de andre elevene og for de

voksnes utøvelse av sin jobb. I vår undersøkelse kom det frem at dette er barn der man i liten grad kan overse eller ignorere deres atferd, fordi deres atferdsuttrykk er så sterke og avvikende at påkaller seg oppmerksomhet og handlekraft fra de voksne i skolen.

På skolene vi har gjort vår undersøkelse på opplyser informantene at elever som har atferdsvansker i hovedsak har sin skolehverdag i de ordinære klassene. De beskriver at dette fordrer at skolen gjør noen tilrettelegginger og tilpasninger i skoledagen, både for de elevene som har atferdsvansker, og for klassen de tilhører.

7.0 Sammendrag og avsluttende refleksjoner

Gjennom vår undersøkelse har vi ønsket å rette oppmerksomheten mot barn som utfordrer skolen som system, og har avgrenset vår undersøkelse til å gjelde barn med utagerende atferd. Det foreligger mye kunnskap og forskning på dette området. For oss var det likevel interessant å gå inn i dette temaet fordi vi har begge et sterkt engasjement for de barna som ofte påkaller seg negativ oppmerksomhet gjennom sin uhensiktsmessige atferd, i form av fysisk eller verbal utagering. Disse barna har vi begge erfaringer med at når man klarer å bygge opp en tillitsvekkende relasjon til dem, har de selv ofte positive bidrag og refleksjoner å komme med. Noen ganger kan det være små justeringer som skal til for at barnet kan oppleve mestring og utvikling. Vi har erfart at barnas innspill kan gi oss voksne økt innsikt og ettertanke på hvor belastende det er å være et barn som strever med å tilpasse seg skolen som system. Det er krevende å være barn som ikke klarer å tilpasse seg skolehverdagen og det er krevende å være de voksne som jobber med disse barna. Vi ønsket derfor å belyse skolens praksis og forståelse av de barna som viser atferdsvansker som utfordrer de voksne. Vi ønsket å belyse temaet både fra et ledelsesperspektiv og fra perspektivet til de som jobber direkte med disse barna.

Vi har undersøkt hvordan to skoler beskriver sin praksis i arbeid med barn med atferdsvansker. Vi har intervjuet ansatte som har erfaringer med å arbeide med disse barna. Vi har gjennom dette fått et innblikk i holdninger og forståelser hos de informantene vi har intervjuet. Vi har ikke observert praksisen informantene beskriver. Vi kan dermed ikke si at vi har et bilde av praksis slik den er i virkeligheten, det er informantenes versjoner av virkeligheten vi fått et bilde av. Det er dette som danner grunnlaget for våre fortolkninger av skolens praksis i arbeidet med barn med atferdsvansker.

Det foreligger store mengder litteratur og forskning på fagområdet som omhandler atferdsvansker. Vi har ikke hatt mulighet innenfor tidsrammen for vår masteroppgave til å sette oss inn i mer enn en avgrenset del av dette feltet. Blant annet har vi i vår undersøkelse ikke hatt fokus på å tematisere betydningen av faktorer knyttet til familieforhold og omsorgsbetingelser under intervjuene. Dette er faktorer som forskning viser har betydning for utvikling av atferdsvansker hos barn. Vi ønsket å få beskrivelser av skolens praksis og

forståelse av barn med atferdsvansker ut fra informantenes ståsted, og gjorde en vurdering av at vi avgrenset våre spørsmål på dette området til skolenes praksis og holdninger til samarbeid med foreldre.

7.1 Sammenfatning

Vår undersøkelse bekrefter mye av det som fremkommer av forskning som er gjort på dette området. Barn med atferdsvansker krever mye tid, ressurser og oppmerksomhet i skolen. Når barn mangler kompetanse og ikke får riktig stimulering og veiledning, resulterer dette ofte i krevende atferd for omgivelsene. Skolen har krav og mål som også disse barna skal nå. Det handler om å gi barna mestringsopplevelser, og å finne hensiktsmessige måter å jobbe med dem på for å gi dem gode utviklingsmuligheter. Bekreftelse og anerkjennelse er viktige behov hos disse barna og barna må vite hva som forventes av dem.

Våre informanter ga uttrykk for at de voksne som jobber med disse barna også har behov for bekreftelse og anerkjennelse på det de gjør, og det er viktig at de voksne vet hva som forventes av dem som fagpersoner. Informantene sier noe om at de strekker seg langt for disse barna, for at barna skal få mulighet til mestring og å lykkes. Det kom og frem av undersøkelsen vår at gjennom disse barnas mestring og utvikling av ferdigheter, opplever informantene glede og mestring.

Våre informanter ga uttrykk for å bry seg genuint om barna de jobber med. De beskriver evne til å glede seg over små ting, selv om hverdagene er slitsomme og krevende. De tør å være veivisere for disse barna og engasjerer seg i å prøve å forstå dem og tilrettelegge skoledagen slik at de får et godt læringsutbytte. Informantene leter etter mestringsøyeblikk hos barna gjennom å løfte dem frem og å spille på det de er gode på. Vårt inntrykk er at de to skolene er bevisste på balansen mellom å vise forståelse og aksept for de utfordringene disse barna har, og å stille krav og forventinger som bidrar til mestring og utvikling for barna. Vi var positivt overrasket over den positive tenkningen og troen på at de finner løsninger for å styrke barna som informantene ga uttrykk for at de har, når det gjelder disse barna som utfordrer dem i så stor grad.

Informantene i vår undersøkelse var opptatte av å reflektere rundt de utfordringene disse barna har, og hvordan dette virker på de voksne som jobber med dem. De beskriver at de har praksis på å drøfte utfordringer og strategier i kollegiet, og at dette er en måte å ivareta de voksnes behov for debriefing når det har vært utfordrende hendelser i løpet av skoledagen.

Gjennom intervjuene fikk vi inntrykk at begge skolene har bevissthet på at det er viktig å involvere eleven i planlegging og utforming av tiltak som kan bidra til å redusere den uønskete atferden. Informantene i gruppeintervjuene ga uttrykk for at de er bevisste på å snakke med eleven når forholdene er rolige om hvordan eleven selv oppfattet situasjonen, og å ha dialog om hvordan nye utfordrende situasjoner kan takles bedre. Informantene beskrev likevel ikke at de har en etablert praksis der det er rutine på at det skal være en gjennomgang av det som skjedde, og debriefing med eleven etter uønskete situasjoner. På begge skolene ble det gitt uttrykk for et sterkt fokus på foreldresamarbeid, og at skolen har ansvar for å initiere dette samarbeidet. Det fremkom også av vår undersøkelse at skolene har en utstrakt praksis på å innhente bistand og samarbeide med eksterne instanser når skolene vurderer at de ikke har tilstrekkelig kompetanse selv.

Bruk av sosialfaglig utdannet personale i skolene fremkom i vår undersøkelse å være et bevisst valg hos rektorene. I gruppeintervjuene uttalte både de ansatte med sosialfaglig utdanning og lærerne at den sosialfaglige kompetansen er en viktig og nyttig fagkompetanse å ha i skolen. Vi oppfattet informantene slik at denne kompetansen gir skolen et utvidet grunnlag for forståelse av barns behov og gjennom dette også en tilgang til et større repertoar av verktøy og metoder i arbeidet med barn med atferdsvansker.

7.2 Veien videre

Vi mener det er viktig at det etableres en praksis der alle skoler har metoder og verktøy for å kunne hjelpe barn med atferdsvansker til å mestre sin skolehverdag på en best mulig måte. Skolen er en institusjon som på mange områder er sterkt ytrestyrt gjennom lovverk, retningslinjer, særskilte veiledere og programmer. Når det gjelder atferdsvansker foreligger

det flere veiledere og programmer som er utarbeidet på nasjonalt nivå. I vår undersøkelse henviste ikke informantene til disse veilederne og programmene som kilder til skolenes metoder og praksis.

Vi oppfattet det slik at hver enkelt skole selv finner frem til kunnskap metoder som skolen vurderer er hensiktsmessig å bruke. Vårt inntrykk er at det ofte blir mye opp til den enkelte ansatte på skolen å tenke ut og ta stilling til hvilke metoder og prosedyrer de skal bruke i arbeidet med det enkelte barn. Dette tolker vi slik at det foreligger ikke klare føringer på hvordan den enkelte skole skal implementere kunnskapen og metodene som fremkommer av de ulike veilederne og programmene som er utarbeidet på et overordnet nivå. Dette innebærer at det kan være svært ulike måter å forstå og arbeide med disse barna på, som strever sånn med å finne seg til rette i den skolske verden.

Ut fra vår undersøkelse mener vi det er noen områder som utpeker seg å være behov for å jobbe systematisk videre med. Vi mener det er behov for å etablere bedre praksis i skolen på hvordan man skal implementere hensiktsmessige metoder, verktøy, veiledning og debriefing i arbeidet med barn med atferdsvansker i skolen. Det er vårt inntrykk at det i svært stor grad er opp til hver enkelt skole hvordan de utvikler praksis, når det gjelder hvilke metoder og verktøy de bruker i arbeidet med barn med atferdsvansker.

I arbeidet med å utvikle bedre rutiner og praksis ser vi at det kan være en konflikt mellom ønsket om å ha et utvalg metoder og hvordan disse metodene utvikles. Her kan man tenke at skolen har kompetente ansatte og at de er i stand til å ta i bruk hensiktsmessige metoder og verktøy når de trenger det. Ved bruk av sin kompetanse og erfaring kan de også bidra til utvikling av god praksis, som kan nedfelles i skolens rutiner og planer. En annen måte å etablere tydeligere praksis på kan være at skolene i større grad blir styrt til å følge noen definerte strategier, rutiner og metoder der skolenes egenvurdering innskrenkes i stor grad.

Det er viktig å ha forventninger til disse elevene. ”*Forvent noe av meg, jeg kan når jeg vet hva dere forventer av meg*”. Vi er opptatte av at skolen må ha forventninger til utfordrende barn i skolen som er i samsvar med deres mestringsmuligheter. Her blir det viktig hvilket

verdisyn skolen legger til grunn når det gjelder disse barna. Det er viktig at skolen som system og skolens ansatte må tørre å snakke om disse utfordringene, og det må være forståelse for viktigheten av at man kan snakke om hvordan disse elevene påvirker de voksnes følelser og reaksjoner.

De ansatte må ha faglig kompetanse og kunnskapsbaserte verktøy som gir barna muligheter for læring og mestring. Mer konkrete verktøy, prosedyrer og metoder vil kunne skape tryggere voksne i skolen, tryggere barn samt tryggere foreldre. Forutsigbarhet og tydelighet er viktige nøkkelfaktorer her. Skolen må ta tak i dette i form av å utvikle verktøy og prosedyrer for hvordan skal man møte og legge til rette for disse elevene. Vi ser et behov for at skolene etablerer praksis på å bruke hensiktsmessige kartleggingsverktøy for å få det enkelte barns styrker og behov klarere frem. Gjennom kartlegging av barnets fungering på ulike arenaer og i ulike sammenhenger kan skolen få verdifull informasjon som kan gi grunnlag for hvilke metoder og virkemidler som kan bidra til endringer og bedre utviklingsmuligheter for det enkelte barn. For å kvalitetssikre at man jobber målrettet med å ivareta barnas mestrings- og utviklingsmuligheter er det viktig at det utarbeides individuelle tiltaksplaner for det enkelte barn, der ansvarsfordeling og virkemidler for å oppnå positiv endring blir nedfelt. Her er det viktig at rett til brukermedvirkning ivaretas gjennom at dette skjer i samarbeid med eleven og foreldrene.

I vår undersøkelse var informantene opptatte av at det er viktig at skolene er oppmerksomme på medelevene og deres behov for en god og trygg skolehverdag. De trakk frem at hele klassemiljøet blir påvirket når det oppstår skoledager med uro og utagering. Skolen bør derfor være bevisste på hvordan de skal sikre en god ivaretagelse av medelevene i klasser der det er elever som har atferdsvansker.

Det er viktig at skolen som system legger til rette for en skolehverdag der de voksne klarer å opprettholde engasjement og fokus, og får bruke sin kompetanse. Motivasjon er viktig for videre innsats og utvikling i arbeidet med disse barna. Debriefing er viktig både for de voksne og for de barna som har atferdsvansker, samt med de andre elevene som blir berørt og involvert. I vår undersøkelse kom det frem at skolene ikke har faste rutiner på at dette gjøres.

Vi mener det må utarbeides rutiner og verktøy for dette i skolen, slik at det etableres praksis på at dette skal gjøres når det har vært alvorlige situasjoner som har medført særskilte tiltak.

Det er viktig at skolen etablerer et helhetlig syn på hvilken praksis man skal ha i arbeidet med de barna som viser atferdsvansker. Ved systematisk opplæring og veiledning av lærere samt å benytte sosialfaglig utdannet personell til å jobbe opp mot disse barna, vil man kanskje kunne oppnå bedre skolehverdag og sikre barnas utviklingsmuligheter bedre. Dette fordrer at skolen må ha ansatte med kompetanse både på det sosialfaglige og det pedagogiske fagfeltet.

8.0 Litteraturliste

- Almvik. A. og Borge L. (2006). *Psykisk helsearbeid i nye sko*. Fagbokforlaget
- Andershed og Andershed (2007). *Normbrytende atferd hos barn*. Gyldendal
- Antonovsky, Aron, (2000). *Helbredets mysterium : at tåle stress og forblive rask*. København. Hans Reitzel forlag.
- Askheim O.P. og Starrin B. *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk
- Bandura, Albert (1973). *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Berg B. L. og Lune H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education, Inc.
- Blakie, N. (2010). *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press
- Borge, A.I.H. (2003). *Resiliens*. Gyldendal Akademisk
- Dalland.O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk
- Dalen.M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Drugli, M.B. (2008). *Atferdsvansker hos barn - evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo. Cappelen akademisk forlag
- Drugli, M.B. (2012). *Skole – hjem – samarbeid når elever har atferdsvansker*. Bedre skole 4/2012
- Greene, Ross W, (2014). *Utenfor*, Cappelen Damm Akademisk
- Fangen K. og Selleberg A-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal akademisk
- Holland H. (2015). *Kontekstmodellen – et konkret verktøy for systemisk tilnærming til atferdsproblemer*. Forebygging.no
- Horverak, S., Omre,C., Schjelderup, L. (2002). *Familierådslag*. Fagbokforlaget

- Imsen, Gunn, (2008). *Elevenes verden: innføring i pedagogikk, psykologi*, Oslo, Universitetsforlaget
- Kvello, Ø (red). (2008). *Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*, Oslo, Gyldendal Akademisk
- Kinge, Emilie, (2006). *Barnesamtaler*, Gyldendal akademiske
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Larsen, Erik, (2004). *Miljøterapi med barn og unge*, Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestrings i skolen*. Læringssenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*, NOVA Rapport 13/2003, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Nygård Thomas (1995). *Den lille sosiologiboka*. Universitetsforlaget AS
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roland, E. og Vaaland, G.S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Senter for atferdsforskning: Universitetet i Stavanger
- Røkenes, O. H. og Hansen, P-I. (2006). *Bære eller briste*. Fagbokforlaget
- Saleeby, D. (2006). *The strenghts perspective in social work and practice*. Pearson Education Inc.
- Seale, C. (2004). *Researching Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

- Skau, G.M. (2008). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Damm AS. Oslo
- Skogen K. og Holmberg J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring*. Universitetsforlaget
- Skogen, J.C. og Torvik, F.A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge. Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak* Nasjonalt folkehelseinstituttet
- Sommerschild, H. (red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug.
- Thagaard. T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget
- Tetzner, Stephen von. (2005). *Utviklingspsykologi. Barne og ungdomsaldrene*. Gyldendal Norsk forlag AS
- Ulleberg, I. (2009). *"I dag var lærer'n sinna" – om kommunikasjon og handlingstvang i klasserommet*. Bedre skole 1/2009
- Vedeler L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget AS
- Veileder for skolen. *Utvikling av sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet
- Veileder for skolen. (2003). *Alvorlige atferdsvansker*. Utdanningsdirektoratet,
- Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene (2007). Sosial- og helsedirektoratet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998)
- Kunnskapsløftet (2006) Utdanningsdirektoratet

Fra: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

Dato: 1. februar 2016 kl. 11.12.35 CET

Til: harriet8@online.no

Kopi: oystein.henriksen@uin.no

Emne: Prosjektnr: 41276 Skolens forståelse og arbeid med barn med atferdsvansker

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 12.01.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.03.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54

Epost: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 12.01.2016.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 31.03.2016.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,

Hildur Thorarensen - Phone number: 55 58 26 54

Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

the Data Protection Official for Research,

Norwegian Social Science Data Services

Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80

***Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med
Masteroppgave i sosialt arbeid***

”Skolens forståelse og arbeid med barn med atferdsvansker.”

Vi er to studenter ved Masterutdanning i sosialt arbeid ved Universitetet i Nordland. Som tema for vår masteroppgave ønsker vi å forske på skolens forståelse og arbeid med barn med atferdsvansker. Vi er opptatte av å finne ut hvordan skolen ivaretar barn som viser atferdsvansker i skolehverdagen som utfordrer både voksne og medelever.

Vår undersøkelse har som formål å få frem kunnskap om hvordan barn med atferdsvansker blir sett, møtt og forstått i skolehverdagen. Vi ønsker å få kunnskap om hva skolen gjør, når barn viser så utfordrende atferd at det blir til hinder for at de nyttiggjør seg den ordinære skolehverdagen. Hva baserer man tiltakene på, vektlegger man både teori og erfaringsbasert kunnskap. Hvem jobber med disse barna. Hvilken kompetanse vurderer skolen er viktig at de som skal jobbe med denne type utfordringer har.

Vi ønsker å intervju 10-18 ansatte som jobber på barnetrinnet ved to skoler i Bodø, som har erfaring med å arbeide med denne type utfordringer. Vi vil bruke en intervjuguide ved gjennomføring av intervjuene som inneholder stikkord om temaene vi ønsker å få mer kunnskap om. I gruppeintervjuene kan det bli aktuelt å skissere situasjonsbaserte case som beskriver utfordringer i arbeid med barn som har atferdsvansker, der vi ber dere komme med forslag på hvordan dere vil handlet i de situasjonene vi beskriver i casene. Dersom dere deler eksempler fra situasjoner dere har opplevd under intervjuene, ber vi om at dette gjøres uten bruk av navn på de involverte.

Vi ønsker å intervju rektorer, lærere og miljøterapeuter som jobber på barnetrinnet ved to skoler i Bodø kommune. Vi vil bruke individuelle intervju av rektorene og gruppeintervju av lærere og miljøterapeuter. Vi antar at intervjuene med rektorene vil ta ca. en time, og at

gruppeintervjuene vil ta ca. to timer. Dersom noen lærere eller miljøterapeuter ønsker å bli intervjuet individuelt i stedet for å delta på gruppeintervju er vi åpne for dette.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Vi ønsker å benytte lydopptak i tillegg til notater som nedtegnes under gjennomføringen av intervjuene.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og enkeltpersoner skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av mai 2015. Når Masteroppgaven er ferdig vil alle opptak og notater fra intervjuene bli slettet, og bearbeidede opplysninger vil bli anonymisert.

Ansvarlige for denne undersøkelsen er student Tanja Arntsen og student Åsa H. Henriksen. Veileder på Masteroppgaven er dosent i sosialt arbeid v/Universitetet i Nordland: Øystein Henriksen.

Dersom du ønsker å delta på undersøkelsen eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tanja Arntsen tlf. 91648250 eller Åsa H. Henriksen tlf. 92206089.

På forhånd takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Tanja Arntsen og Åsa H. Henriksen

Masterstudenter Sosialt arbeid, Universitetet i Nordland

Tema/Intervjuguide - Barn med atferdsvansker

Informanter: Rektorer/lærere/miljøterapeuter

-Navn, -Rolle (rektor/lærer/miljøterapeut), - Utdanning , -Arbeidserfaring i skolen med denne type utfordringer, annen erfaring som vurderes relevant

Tema til intervju med rektor:

Rektor bes om å uttale seg om skolens forståelse av og praksis med å arbeide med barn med atferdsvansker.

-Hva sier lovverket og hvordan forstås atferdsvansker i dokumenter som legger føringer for skolens arbeid med barn med atferdsvansker, bl.a. kunnskapsløftet, opplæringsloven, diverse veiledere for skolen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

-Hvem er de atferdsutfordrende barna?

- Hvordan ser dere de i skolen, hvordan møter dere dem og hvordan forstår dere dem i skolen?

-Hva tenker skolen om betydningen av samarbeid med foreldrene (dette spørsmålet stilte vi i 1. intervju selv om det ikke stod i intervjuguidens sp.mål til rektor da)

-Hvordan ivaretas barn som viser atferd som utfordrer både voksne og medelever

-Hvordan er skolehverdagen tilrettelagt for å ivareta denne type utfordringer

-Hva vektlegger man ved læringsmiljøet og rammene rundt den enkelte elev.

-Hvilket syn har man på barn med atferdsvansker

-Hvilken kompetanse vurderer skolen at det er viktig at de som jobber med denne type utfordringer har

-Har skolen nok handlingsrom til å jobbe på en god nok måte med barn som har atferdsvansker?

Tema til intervju med lærere/miljøterapeuter

-Hvem er de atferdsutfordrende barna

-Hvordan ser dere de i skolen, hvordan møter dere dem og hvordan forstår dere dem i skolen,

-Hvordan ivaretas barn som viser atferd som utfordrer både voksne og medelever

-Hvordan er skolehverdagen tilrettelagt for å ivareta denne type utfordringer?

-Hvilket syn har man på barn med atferdsvansker /hvordan er praksisen på å arbeide med barn med atferdsvansker

-Hvilken kompetanse vurderer dere at det er viktig at de som jobber med denne type utfordringer har

-Hva er viktig å vektlegge i læringsmiljøet og rammene rundt den enkelte elev.

Når utagerende situasjoner oppstår:

-Hvordan håndteres det?

Ved behov for holding – skjerming :

-Holding – hvordan holder du, hvordan reagerer barnet, debriefes det med barnet

-Hva tenker dere er disse elevenes friskfaktorer/sunnhetsressurser/styrker?

- Hva trenger de for å utvikle mestring og styrke selvfølelsen?

-Vet barna hva som er forventningene til dem, hvordan sjekker man dette ut.

-Hva tenker informantene er deres styrker i arbeidet med disse barna?

- Hvordan er det å jobbe med disse krevende barna, hva gjør det med dere som jobber med dem? -Hva tenker de om samarbeidsrelasjonen til foreldrene

-Har man nok handlingsrom i skolen til å jobbe på en god nok måte med barn som har atferdsvansker?

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler skolens forståelse og ivaretagelse av barn med atferdsvansker, og er villig til å delta.

Dato:

Navn:.....

Telefonnr.:.....

☐
☐

Jeg samtykker til å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til å delta i gruppeintervju